

T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARI

(Yüksek Lisans Tezi)

Özlem ALAGÖZOĞULLARI

Danışman
Doç. Dr. Nermin KARABACAK

RİZE
2024

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında, Doç. Dr. Nermin KARABACAK danışmanlığında, Özlem ALAGÖZOĞULLARI tarafından hazırlanan *Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticileri ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algıları* adlı bu tez çalışması, 20/03/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri		**Ünvanı, Adı SOYADI**	**İmza**
Başkan	:	Prof. Dr. Şenol SEZER	
Üye	:	Doç. Dr. Gökhan KAHVECİ	
Üye	:	Doç. Dr. Nermin KARABACAK	

ETİK BEYAN

Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim "Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticileri ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algıları" adlı tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılacak bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.
20/03/2023

Özlem ALAGÖZOĞULLARI

ÖN SÖZ

Ders ve tez dönemimde zamanını ve prensiplerini benden esirgemeyen hocam Doç. Dr. Nermin KARABACAK'a desteği ve bana karşı sabrı için teşekkür ederim. Lisans eğitimim süresince ışığı ve tutkusu ile yönümü bulmama vesile olan her sorumu yanıtlayan değerli hocam Prof. Dr. Aysegül ATAMAN'a teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde koşulsuz kabullerinden ve desteklerinden güç aldığım, biricik motivasyon kaynaklarım annem ve babama hem varlıkları için hem tezimin veri toplama sürecinde sahada benimle koşturdukları için teşekkür ederim.

Her zaman fikirleri, fedakarlıkları ve yardımlarıyla yanımda olan canım arkadaşım Mahbube'ye, desteğini hep hissettiğim arkadaşım Buse'ye ve bu süreçte beni destekleyen sevdiklerime teşekkür ederim.

Özlem ALAGÖZOĞULLARI

2024

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY I
ETİK BEYAN II
ÖN SÖZ III
İÇİNDEKİLER IV
ÖZET VII
ABSTRACT VIII
KISALTMALAR IX
TABLOLAR LİSTESİ X
ŞEKİLLER LİSTESİ XII
GİRİŞ 1
1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 9
1.1. Kuramsal Çerçeve 9
1.1.1. Kültür 9
1.1.2. Çokkültürlülük 11
1.1.3. Çokkültürlü Eğitim ve Amaçları 13
1.1.4. Çokkültürlü Eğitimin Tarihi 19
1.1.5. Çokkültürlülük ve Eğitim Konusunda Türkiye'ye Genel Bir Bakış 20
1.2. İlgili Araştırmalar 24
2. YÖNTEM 32
2.1. Araştırmanın Modeli 32
2.2. Evren ve Örneklem 32
2.3. Veri Toplama Araçları 36
2.3.1. Ölçeğin Alt Boyutlarına ve Tamamına İlişkin Güvenirlik Katsayıları 36
2.4. Veri Toplama Süreci 38
2.5. Veri Analizi 38
3. BULGULAR VE YORUMLAR 40
3.1. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Çokkültürlü Yeterlik Algıları 40
3.1.1. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi 40

3.1.2. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi..... 41
3.1.3. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Mesleki Hizmet Süresine Göre İncelenmesi..... 42
3.1.4. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Şehirlere Göre İncelenmesi 44
3.1.5. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Okulda Farklı Kültürlerden Bireylerin Bulunması Durumuna Göre İncelenmesi 45
3.1.6. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Yetişilen Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi 46
3.1.7. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Çokkültürlülük ile İlgili Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesi..... 47
3.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algıları 48
3.2.1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi..... 48
3.2.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi 49
3.2.3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Mesleki Hizmet Süresine Göre İncelenmesi 50
3.2.4. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Şehirlere Göre İncelenmesi 52
3.2.5. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Eğitim Ortamlarında Farklı Kültürlerden Bireylerin Bulunması Durumuna Göre İncelenmesi..... 53
3.2.6. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlülük Algılarının Yetişilen Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi 54
3.2.7. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Çokkültürlülük ile İlgili Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesi 56

3.3. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algıları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır? 57
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 59
4.1. Sonuç ve Tartışma 59
4.1.1. Okul Yöneticilerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma 59
4.1.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarına Yönelik Sonuç ve Tartışma 62
4.1.3. Okul Yöneticilerinin ve Özel eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algıları Sonuçlarının Karşılaştırılması 66
4.2. Öneriler 68
4.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler 68
4.2.2. Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler 68
4.2.3. Araştırmacılara Öneriler 69
KAYNAKÇA 70
EKLER 75
ETİK KURUL KARARI 80

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Tez Türü : Yüksek Lisans Tezi
Danışman : Doç. Dr. Nermin KARABACAK
Hazırlayan : Özlem ALAGÖZOĞULLARI
Yıl : 2024
Sayfa Sayısı : 80

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARI

Bu araştırmada özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının ne düzeyde olduğu çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve okul yöneticilerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algı düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Antalya, Trabzon, Rize il merkezi ve ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve özel eğitim öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın örneklemi seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinde belirlenen örnekleme ulaşabilmek amacıyla 11 ilçede toplam 19 özel eğitim okuluna ulaşılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin yüksek olmasını sağlamak amacıyla veri toplama sürecinde yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu örnekleme 520 adet ölçek dağıtılmış ve 320 adet yönetici ve öğretmenin gönüllü katılımı sağlanmıştır. Araştırma verileri, Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği" ile toplanmıştır. Toplamda 41 maddeden oluşan ölçek Farkındalık, Bilgi ve Beceri olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Okul yöneticilerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının cinsiyete, eğitim durumuna, mesleki hizmet süresine, görev yaptıkları eğitim ortamlarında farklı kültürlerden bireylerin bulunmasına, görev yaptıkları şehirlere, yetiştikleri yerleşim yerine, çokkültürlülük ile ilgili eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma verilerinin analizi SPSS programının güncel sürümü ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algı puanlarının Farkındalık ve Beceri alt boyutunda yüksekken bilgi boyutunda düşük olduğunu ortaya koymuştur. Okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algıları mesleki hizmet süresi ve çokkültürlülük ile ilgili eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları ise görev yapılan eğitim ortamlarında farklı kültürlerden bireylerin bulunması ve yetişilen yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlü Eğitim, Çokkültürlülük, Çokkültürlü Yeterlik Algıları, Özel Eğitim Öğretmenleri, Okul Yöneticileri

Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies
Department : Educational Sciences
Thesis Type : Master's Thesis
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Nermin KARABACAK
Author : Özlem ALAGÖZOĞULLARI
Year : 2024
Pages : 80

ABSTRACT

MULTICULTURAL COMPETENCE PERCEPTIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND SPECIAL EDUCATION TEACHERS WORKING IN SPECIAL EDUCATION SCHOOLS

In this research, the level of multicultural competence perception of school administrators and special education teachers working in special education schools was examined in terms of various variables and the multicultural competence perception levels of school administrators and special education teachers were compared. The research was carried out according to the survey model, one of the quantitative research methods. The research was conducted in the 2022-2023 academic year with school administrators and special education teachers working in special education schools affiliated with the Ministry of National Education in Antalya, Trabzon, and Rize city centers and districts. The sample of this research was determined by using the simple random sampling method, which one of the random sampling methods. In order to reach the sample determined during the research process, a total of 19 special education schools in 11 districts were reached. In order to ensure high validity and reliability rates, the data collection process was carried out face to face. 520 forms were distributed to the sample group and 320 administrators and teachers participated in research voluntary basis. Data were collected through "Multicultural Competence Perceptions Scale" developed by Başbay and Kağnıcı (2011). The scale includes 41 items in total and has three sub-dimensions: awareness, knowledge and skill. It has been determined whether the multicultural competence perception scores of school administrators and special education teachers show significant differences according to gender, educational status, professional seniority, the presence of individuals from different cultures in the educational environments they work in, the cities they work in, the environment where they grew up, and the status of receiving training on multiculturalism. Analysis of the research data was carried out with the current version of the SPSS package program. The results revealed that the multicultural competence perceptions of school administrators and special education teachers were high in the awareness and skill dimensions, but low in the knowledge dimension. School administrators' perceptions of multicultural competence showed significant difference according to their professional seniority and training on multiculturalism. Multicultural competence perceptions of special education teachers showed significant difference according to variables of the presence of individuals from different cultures in the educational environments they work and the places of residence they grew.

Keywords: Multicultural Education, Multiculturalism, Perceptions of Multicultural Competence, Special Education Teachers, School Administrators

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
APA	: Amerikan Psikoloji Birliği (American Psychological Association)
ÇKYA	: Çokkültürlü yeterlik algıları
ÇKYAÖ	: Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği
GEM	: Geçici Eğitim Merkezi
HBOGM	: Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü
HEP	: Hızlandırılmış Eğitim Programı
MEB	: Millî Eğitim bakanlığı
MGK	: Millî Güvenlik Kurulu
PDME	: Çokkültürlü Eğitime Yönelik Profesyonel Gelişim Programı
ŞEY	: Şartlı Eğitim Yardımı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜİK	: Türkiye istatistik kurumu
UNHCR	: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (United Nations High Commissioner for Refugees)
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Found).

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Türkiye'deki özel gereksinimli bireylerin yaş ve cinsiyete göre dağılımı.. 23
Tablo 2. Katılımcıların demografik bilgileri 34
Tablo 3. Katılımcıların anadillerine göre dağılımı..... 35
Tablo 4. Katılımcıların çokkültürlülük ile ilgili eğitim alma durumlarına göre dağılımı 35
Tablo 5. Katılımcıların okulda farklı kültürlerden birey bulunması durumuna göre dağılımı 35
Tablo 6. Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeğinin güvenirlik analizi sonucu 37
Tablo 7. Normallik analizi I 38
Tablo 8. Normallik analizi II..... 39
Tablo 9. Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algılarının puan dağılımı..... 40
Tablo 10. Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algılarının cinsiyete göre incelenmesi 41
Tablo 11. Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algılarının eğitim durumuna göre incelenmesi 42
Tablo 12. Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algıları puanlarının mesleki hizmet süresine göre incelenmesi 43
Tablo 13. Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algılarının görev yaptıkları şehirlere göre incelenmesi 44
Tablo 14. Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algılarının görev yaptıkları okulda farklı kültürlerden bireylerin bulunması durumuna göre incelenmesi 45
Tablo 15. Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algılarının yetişilen yerleşim yerine göre incelenmesi 46
Tablo 16. Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algılarının çokkültürlülük ile ilgili eğitim alma durumlarına göre incelenmesi 47
Tablo 17. Özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının puan dağılımı 48

Tablo 18. Özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının cinsiyete göre incelenmesi 49
Tablo 19. Özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının eğitim durumlarına göre incelenmesi 50
Tablo 20. Özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları puanlarının mesleki hizmet süresine göre incelenmesi..... 51
Tablo 21. Özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının görev yaptıkları şehirlere göre incelenmesi 52
Tablo 22. Özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının görev yaptıkları eğitim ortamlarında farklı kültürlerden bireylerin bulunması durumuna göre incelenmesi 53
Tablo 23. Özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının yetişilen yerleşim yerine göre incelenmesi 54
Tablo 24. Özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının çokkültürlülük ile ilgili eğitim alma durumlarına göre incelenmesi 56
Tablo 25. Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi 57
Tablo 26. Beceri boyutunda ortaya çıkan farklılık için uygulanan pairwise comparisons testi 57
Tablo 27. Bilgi boyutunda ortaya çıkan farklılık için uygulanan pairwise comparisons testi..... 58

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bir bütün olarak okulun çevresi 16
Şekil 2. Çokkültürlü eğitimin boyutları 17

GİRİŞ

Sanayi Devriminin sonucunda, makineli üretim yaygınlaşması ve ardından bilgi çağına geçilmesi, toplumu oluşturan bireylerin ve toplumsal yapının değişimini hızlandıran en önemli faktörler olduğu görülmektedir. Sanayileşmenin başlangıcı ile fiziki güce duyulan ihtiyacın azalması, insanların şehirlere göç etmelerine neden olmuştur. Göçler ile başlayan bu durum ise farklı sosyal statüye ve farklı sosyo-kültürel düzeylere sahip insanların bir arada yaşamaya başlaması anlamına gelmektedir.

Sanayi Devrimi ile Avrupa'da din, siyaset, ekonomi ve teknoloji alanlarında görülen köklü değişimler hızla tüm Dünya'ya yayılmaya başlamıştır. Sanayi Devrimi'nden sonra bilgi çağının getirileri sayesinde bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile uluslararası iletişim ve ulaşım konusunda küresel düzeyde kolaylıklar sağlanmıştır. Yaşanan bu gelişmelere bağlı olarak ülkeler arasındaki mesafeler sorun olmaktan çıkmıştır. Zorunlu göçler ve ülkeler arasındaki politik anlaşmalar, kültürel açıdan etkileşimler sağlayarak farklı kültürlerin farklı coğrafyalarda görülmesini ve bir arada bulunmasını sağlamıştır.

Bilgi çağında, ülkeler arasında yaşanan bilgi ve insan akışları ile farklı kültürler bir arada bulunmaya başlamıştır. Bu durum, kültürel çeşitlilikleri beraberinde getirmiş, farklı sosyal yapıların oluşumuna sebebiyet vermiştir. Yaşadıkları toplumda benzer özellikler gösteren insanlar, belirli sosyal gruplar ile toplumun alt kategorilerini oluşturmaktadır (Banks, 2007). Çünkü her birey bulunduğu coğrafyada belirli bedensel, zihinsel ve kültürel özellikler geliştirmekte ve bunları taşımaktadır. Öte yandan sosyal gruplar aynı kültürel özellikleri taşıyan insanlardan oluşabildiği gibi farklı kültürel özelliklere sahip kişilerden de oluşabilmektedir. Bu sosyal veya toplumsal yapının oluşmasına sebep olan benzer ya da farklı özellikler; cinsiyet, etnisite, sosyal statü, inanç, dil, cinsel yönelim ve diğer kültürel özellikler olarak sıralanmaktadır (Anderson, 2000).

Kültürel çeşitlilik durumu, zamanla farkındalık oluşturmaya başlayarak küreselleşme kavramını gündeme getirmiştir. Küreselleşme, toplumların kendi politikalarıyla kendilerinden farklı herhangi bir toplum ile etkileşiminin artması ve karşılıklı olarak bir bağımlılaşma ve birbirini çok yönlü bir etkileşim süreci olarak

tanımlanabilir (Kıvılcım, 2013). Yıllar boyunca kültür denildiği zaman genellikle bir ulusa mal olan genel bir kültür akla gelmiş ve diğer boyutlar ulus içerisinde azınlık halinde bulunan kültür ve değerler göz ardı edilmiştir. 20. yüzyıla kadar kültür denildiği zaman hafızalarda genellikle homojen bir yapı canlanmıştır. Küreselleşme sürecinde kültürlerin geri planda kalan özellikleri gün yüzüne çıkarak belirli farklılıklar oluşturmuştur. Böylelikle görünür durumda olmayan ve görünür olmak isteyen kültürler ve bu kültürlere mensup farklı kimlikler taşıyan bireyler aslında toplumların tamamen homojen olmadığı, farklı dağılımlar ile genel bir kültürel yapı oluşturduğu gerçeğini gün yüzüne çıkarmıştır.

Toplum kavramı benzeşik ve bağdaşık bir yapı olarak tasarlanmış ve süregelmiştir. Türkiye bu noktada belirgin bir örnek kabul edilebilir. Çünkü Türkiye, kaynaşmış bir kitle ve tek millet olarak kabul görmektedir. Ancak bu yine de Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin ayrışık, farklı toplum ve kültürlerden oluşan bir devlet olduğu gerçeğini değiştirmemektedir (Günay, 2010). Türkiye çeşitli bir kültürel geçmişe sahip olan uzun yıllardır farklı ırk, mezhep, dil ve inanışlara sahip bireyleri ve farklı göçmen gruplarını bünyesinde barındırması açısından çokkültürlü yapıya sahip bir ülkedir.

Toplumlarda görülen küreselleşme ile bireylerin oluşturduğu kültürel çeşitlilik çokkültürlülük olarak adlandırılmaktadır (Banks, 2007). Temel olarak bakıldığında çokkültürlülük, cinsiyet, etnisite, sosyal statü, inanç, cinsel yönelim, dil gibi özellikler konusunda farklılıklar gösteren insanların bir arada yaşaması olarak bilinmektedir. Amerikan Psikoloji Birliği (APA, 2002), çokkültürlülüğü "yaş, cinsiyet, kültürel özellikler, dini tercih, cinsel tercih, engellilik durumu, ırk, statü, etnik köken gibi konularda farklılık göstermeleri dahilinde aynı toplumda yaşama" durumu olarak tanımlamıştır.

Çokkültürlülük dünyada uzun yıllardır yaşanan bir durum olmasına rağmen çokkültürlülük kavramının ortaya çıkması ve kullanılmaya başlanılması yeni bir durum olarak bilinmektedir. Çokkültürlülüğün yaşanmaya başlanmasının temeline inmek güçtür. Çünkü tarih boyunca hiçbir medeniyet birbiriyle ilişki kurmadan ya da dışa kapalı olarak yaşamamıştır. Savaşlar, etkileşimler, siyasi politikalar ile sürekli bir etkileşim sağlanarak temas durumu gerçekleşmiştir. Etkileşimler ise farklı kültürlerin tanınmasını, bu kültürlerin benimsenmesi ya da reddedilmesini ya da sentezlenerek yeni kültürlerin oluşma durumunu tetiklemiştir. Bu durumlardan hareketle

çokkültürlülük temelde medeniyetlerin ve kültürlerin genel bir varoluş biçimi olarak görülmektedir (Çelik, 2008). Dünya tarihinde çokkültürlülük konusunda sorunların yaşanması 1960'lı yıllara dayanmaktadır.

1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri (ABD), içerisinde görülen sosyal yapı çeşitliliği, azınlık konumunda olan toplulukların çeşitli hak taleplerinde bulunmaları, kadın erkek eşitliği konusunda yaşanan problemler ile başlayan olaylar akabinde 1970'li yıllarda çokkültürlülükle ilgili tartışmalar resmi olarak başlamış bulunmaktadır (Başbay ve Bektaş, 2009). Çokkültürlülük kavramının Amerika'nın kuzeyinde, Kanada'da yaşayan, farklı bir dil konuşan ancak aynı toprakları paylaşan insanların kültürel kimliklerinin tanınmasına yönelik taleplerine bir yanıt olarak ortaya çıktığı söylenmektedir (Özensel, 2012).

ABD'nin ardından göçle oluşan, etnik köken ve kültürel çeşitliliği sahip Avustralya'da da kültürlerin tanınmasına yönelik talepler görülmeye başlanmıştır. 1960'lı yıllarda ABD gibi Kanada ve Avustralya'nın da ırkçı yaklaşım ve sınırlandırmalardan vazgeçerek etnik çeşitliliğe sahip yoğun göçler aldıkları bilinmektedir. Yaşanan bu olaylar ile birlikte çokkültürlülük, son otuz yılda demokratik ülkelerin çoğunda Kanada ve Avustralya'nın deneyimlerinden faydalanarak azınlıklar ve göç ile oluşan sosyal grupların tanınma talepleri doğrultusunda Millî bağlamların özgünlüğü üzerinden tartışmalar yaşanan bir kavram olarak kabul edilmiştir (Doytcheva,2016).

Problem Durumu

Türkiye, coğrafi özellikleri nedeniyle yüzyıllar boyunca birçok medeniyete ev sahipliği yapmış çok milletli bir ülkedir. Birçok ülkeyle sınırı bulunan Türkiye'nin aldığı göç yoğunluğu 2011 yılından beri sınır ülkelerde yaşanan savaşlar dolayısıyla artış göstermiştir ve Türkiye'deki göçmen sayısında hızlı bir artış yaşanmıştır. Göç İdaresi Başkanlığı'nın 2021- 2022 verilerine göre Türkiye'de yaklaşık olarak 5.013.631 yabancı uyruklu nüfus bulunmaktadır (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü [HBOGM], 2022). Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) verileri Türkiye'ye 2019 yılında 677 bin 42 kişinin göç ettiğini bildirmektedir. Türkiye'ye 2019 yılında gelen yabancı uyruklu nüfusu %14,5 ile Irak vatandaşları, %13,8 ile Türkmenistan, %8,2 ile Afganistan, %7,5 ile Suriye ve %7,3 ile İran vatandaşları oluşturmaktadır.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin ikinci maddesinde toplumu oluşturan bireyler için din, dil, ırk, cinsiyet, inanç ve diğer hiçbir etmen açısından fark olmaksızın bulunduğu ülkenin siyasi, hukuki veya milletlerarası statüsü bakımından hiçbir ayrılık gözetilmeyeceğine dair beyanlar yer almaktadır. Yine İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin yedinci maddesinde kanun önünde her bireyin eşit olduğu ve ayrım yaratılmaması gerektiğine dair güvenceler verilmektedir. Türkiye, yaklaşık olarak 3,6 milyon Suriyeli mülteciye ve farklı uyruktan yaklaşık 320.000 kişiye de kapılarını açmıştır (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [UNHCR), 2021). Türkiye'nin kozmopolitik yapısı göz önüne alındığında, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin çokkültürlü toplum yapısının kabulü için temel oluşturduğu düşünülebilir.

Türkiye'de bulunan göç grubunun büyük çoğunluğunu okul çağındaki 7-18 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBOGM) verilerine göre, Türkiye'de bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı 1.365.884 kişidir. Okula erişemeyen öğrenci sayısının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Çünkü bu öğrencilerden 935.731'inin okullaşmasına karşın 430.153'ünün okula erişim durumları bulunmamaktadır. Öğrenim çağına gelen her bireyin, eğitim hakkı küresel düzeyde yasal olarak güvence altına alınmıştır. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi dikkate alındığında, toplumdaki tüm bireylerin eşit haklara ve eğitimde fırsat eşitliği hakkına sahip olduğu görülmektedir. Türkiye'de yabancı öğrencilerin okullaşma oranı dikkate alındığında, çokkültürlü eğitim ortamlarına gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Banks'e (2013) göre, çokkültürlü eğitim, farklı sosyal gruplardan gelen öğrencilerin içinde bulundukları kültür ve coğrafyayı anlayabilmeleri ve uyum içinde yaşayabilmeleri için gerekli donanımı sağlayabilecek ve her bireye eşit eğitim imkânı tanıyan bir eğitim olarak tanımlanmaktadır. Dil, toplumu oluşturan öğelerin önemli bir parçası olarak kabul görmektedir. Çokkültürlülük kavramının gündeme gelmesinden itibaren konu ile ilgili araştırma yapan çoğu araştırmacı, çok dilli eğitimin demokratik toplumlarda bir gereklilik olduğunu savunarak çok dilli eğitim ile farklı sosyal gruplara mensup olan öğrencilerin kendilerini bulundukları topluma ve kültüre ait değerli bir üye olarak hissedeceklerini savunmaktadır.

Çokkültürlülük ile ilgili araştırma yapan araştırmacıların büyük çoğunluğu, çokkültürlü ülkelerde görülen problemlerin temelinde yanlış anlaşılma, şüphe ve güven kaynaklı etmenlerin bulunduğuna inanmaktadır (Banks, 2013; Doytcheva, 2016). Farklı kültürlerden gelen bireyler genellikle yabancı gelenek, inanç ve yaşayış şekillerinin temelini anlayamadıkları için kültürleri yanlış yorumlama eğilimi göstermektedirler. Bu yanlış yorumlama eğilimini azaltabilmek, çokkültürlü toplumlarda uyum içinde yaşayabilmek için çokkültürlü eğitime gereksinim duyulduğuna inanılmaktadır.

Çokkültürlü eğitimin başarı ile sağlanabilmesi için çokkültürlü eğitim ortamlarındaki öğretmen ve okul yöneticilerinin de sahip olmaları gereken belirli nitelik, yeterlik ve algılar bulunmaktadır (Aydın, 2013). Öğretmenlerin eğitimin temel aktarıcıları oldukları, tüm bireylere eşit davranmaları gerektiği ve aynı tutumları sergileyerek profesyonel bir eğitim vermeleri gerektiği bilinmektedir. Günümüzde yaygınlaşan çokkültürlü eğitim ortamlarından kaynaklı bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerin ve özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algıları belirlenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Günümüzde Türkiye'deki okullarda eğitim gören öğrencilerin farklı kültürlere, dillere, etnik yapıya ve zihinsel yeterliklere sahip olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda Türkiye'deki çoğu okulda çokkültürlülüğün mevcut olduğu söylenebilir. Eğitimin verimliliği açısından çokkültürlü sınıflarda eğitim gerçekleştiren öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde çokkültürlü eğitim yeterliklerinin gelişmiş olması önemlidir.

Sınıflardaki çokkültürlü eğitimi zorlaştıran bazı etmenler bulunmaktadır. Bu araştırmada değinilmek istenen etmen çokkültürlü eğitim ortamlarında yer alan özel gereksinimli bireylerdir. 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede farklı gerekçelerle bireysel özellikler ve eğitimsel yeterlilikler konusunda olağan gelişimsel düzeyden anlamlı farklılıklar gösteren bireyler özel gereksinimli bireyler olarak tanımlanmaktadır. Özel gereksinimli olmak ve farklı bir kültürün içerisinde bulunmak, bireyler için sosyal bir problem olarak kabul edilebilir. Özel gereksinimli olmak veya yabancı bir kültür içerisinde yaşamak durumlarından yalnızca birinin mevcut olması bile bireylerin günlük yaşantısında görülebilecek

olumsuzluklar söz konusu iken bu iki durumun bir arada yaşanmasının bu olumsuzlukları artıracağı öngörülebilir. Bahsedilen bu iki durum benzer problemler içermeleri nedeniyle ortak paydada buluşmaktadır. Handicap International ve HelpAge International tarafından 2014 yılında gerçekleştirilen "Suriye Krizinin Gizli Kurbanları: Engelli, Yaralı ve Yaşlı Mülteciler" adlı araştırma Suriyeli mültecilerin %22'sinin özel gereksinimi olan bireylerden oluştuğunu ortaya koymuştur (Calvot & Merat, 2014). Bu araştırma yalnızca Suriye uyruklu özel gereksinimli birey yüzdesini ortaya koyarken Türkiye'de yaşayan benzer durumlar içerisindeki diğer ırk ve uyruğa mensup bireylerin de bulunduğu göz ardı edilemez. Türkiye'de yaşayan özel gereksinimli göçmen çocuklar genellikle devlet okullarında eğitim almaktadır. Bu nedenle özel eğitim okullarında bulunan çokkültürlü sınıflarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algılarının belirlenmesi önemli bir durum olarak görülmektedir. Bu araştırma, özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesini amaçlamaktadır.

Araştırmanın Önemi

Çokkültürlü toplumlarda çokkültürlü eğitim uygulamalarının artış göstermesi ile bu kavramın günlük yaşamda daha sık kullanıldığı gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin, eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesinden sorumlu olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırma ile öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Arslan (2014) ve Cırık'a (2008) göre, Türkiye'de çokkültürlü eğitim konusunda yapılan araştırmalar bulunmakla birlikte, bu araştırmalar özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlülük algıları hakkında yeterli miktarda veri sunmamaktadır. Bu örneklem ile daha önce yapılmış bir araştırma olmaması nedeniyle bu araştırmanın özel gereksinimli bireylerin bulunduğu çokkültürlü sınıflardaki eğitim öğretime ilişkin bilimsel veri sağlayacağı ve daha sonraki araştırmalar için temel oluşturabileceği düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları hangi düzeydedir?

Alt Problemler

1. Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algıları hangi düzeydedir?

2. Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algıları katılımcıların;

a. Cinsiyet

b. Eğitim durumu

c. Mesleki hizmet süresi

d. Görev yaptıkları eğitim ortamlarında farklı kültürlerden bireylerin bulunması

e. Görev yaptıkları şehir

f. Yerleşim yeri

g. Çokkültürlülük ile ilgili eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları hangi düzeydedir?

4. Özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları katılımcıların;

a. Cinsiyet

b. Eğitim durumu

c. Mesleki hizmet süresi

d. Görev yaptıkları eğitim ortamlarında farklı kültürlerden bireylerin bulunması

e. Görev yaptıkları şehir

f. Yetiştiği yerleşim yeri

g. Çokkültürlülük ile ilgili eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sayıltılar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ölçek maddelerine tarafsız, içten ve objektif şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının, araştırma amaçlarına uygun olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmanın verileri, 2022-2023 eğitim öğretim yılında bu araştırmaya katılan 29 okul yöneticisi ve 291 özel eğitim öğretmeninin görüşleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma, Antalya, Trabzon ve Rize illeri sınırları içinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenleri ve okul yöneticileri ile sınırlıdır.

3. Araştırmada, Türkiye'deki güncel göçmen verilerine ulaşılamadığı için Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2019 verileri kullanılmıştır.

Tanımlar

Çokkültürlülük: Yaş, cinsiyet, kültürel özellikler, dini tercih, cinsel tercih, engellilik durumu, ırk, statü, etnik köken gibi konularda farklılık göstermeleri dahilinde aynı toplumda yaşama durumudur (APA,2002).

Çokkültürlü Eğitim: Farklı sosyal gruplardan gelen öğrencilerin içinde bulundukları kültür ve coğrafyayı anlayabilmeleri, uyum kurup yaşayabilmeleri için gerekli donanımı sağlayabilecek ve her bireye eşit eğitim imkânı sağlayabilecek bir eğitim olarak tanımlanmaktadır (Banks,2013).

Özel Gereksinim: Toplumsal yaşama uyum sağlama konusunda olağan gelişim gösteren bireylerden farklı olarak sağlık, destek eğitim, cihaz, ortez, protez, fiziki düzenlemeler ve farklı sosyal ve ekonomik hak ve hizmetlere gereksinme durumu (Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik, 2009).

Özel Gereksinimli Birey: Farklı gerekçelerle bireysel özellikler ve eğitimsel yeterlilikler konusunda olağan gelişimsel düzeyden anlamlı farklılıklar gösteren birey (573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname, 2019).

1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. Kuramsal Çerçeve

1.1.1. Kültür

Tarihe bakıldığı zaman insanlık belirli özelliklerle birbirlerinden ayrılan gruplar halinde yaşamını sürdürmüştür. Bu özellikler, benzerlikler ya da farklılıklar halinde kendini göstererek yaşayış biçimleri ile belirli kültürleri meydana getirmiştir. Kültür toplumların yüzyıllar süresince oluşturduğu yaşayış biçimleri, ilgileri, dünyayı anlamlandırma biçimleri, algıları, tutum ve davranışlarından oluşan ve nesiller arası bir aktarım ile varlığını koruyan sosyolojik bir miras olarak ifade edilmektedir (Oral ve Karataş, 2017). Türk Dil Kurumu, kültür kavramı için tarihsel ve toplumsal olarak birikimli ilerleme sürecinde var olan tüm soyut ve somut değerlerin korunması ve gelecek kuşaklara iletilmesinde kullanılan araçların her biri, 'ekin' tanımını kullanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Kurtkan (2000), kültürü, bireylerin ait oldukları sosyal grupların özümsedikleri tarih, inanç, gelenek, özgün değerler gibi hem maddi hem manevi unsurların bütünü olarak tanımlamaktadır. Uygur (2013), kültürü insanın var ettiği gerçeklikler, doğanın insanlaştırılma şekli olarak tanımlamaktadır. Kültür, insanın yaşadığı yerde kendini evinde hissetmesi, dünyanın anlamı üzerine düşünceler üretmesi, istediği, duyduğu, yaptığı ve ürettiği değerler bütünüdür.

Kültür sözcüğünün ortaya çıkışına dair farklı görüşler söz konusu olsa da görüşler toprakla ilgili olan kök kavramı üzerinde birleşmektedir. Karmaşık ve açıklaması güç kavramlardan biri olarak görülen "colere" kelimesinden türeyen ve zamanla "cultura" kelimesine evrilen kültür kavramı benimsenmek, kökleşmek, oturmak, var olan halini korumak ve geliştirmek olarak tanımlanmaktadır (Williams, 1975). Kültür kavramının tarihi gelişimi incelendiğinde, başlangıçta uygarlıklar tarafından tarımla ilgili olan somut bir kavram olan kök kavramı için kullanıldığı görülürken zamanla insanı da içine alan soyut bir kavram haline dönüşmüştür. Kültür birçok unsurun bir araya gelerek var ettiği kapsamlı bir kavramdır. Kültürlerin temel unsurlarının başında dil gelmektedir.

İnsanın var olmasıyla başlayan tarih, insana ait tüm eylemleri kapsayan bir kavram olarak değerlendirilebilir. İnsan akla sahip, yaşadığı deneyimleri ve bilgi birikimlerini dil ya da yazı yoluyla sonraki nesillere aktarabilen bir varlıktır. İnsan tüm bu etmenlerden dolayı diğer varlıklardan ayrılır. Ancak insanı diğer varlıklardan ayıran kritik iki etmen dil ve akıl olarak kabul edilmektedir (Şahin, 2020).

TDK'ye (2020) göre, dil insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan olarak tanımlamaktadır. Kültür ve dil arasında çok yönlü bir etkileşim olduğu ortaya konmuştur. Bu etkileşim dil açısından incelendiğinde, kültürlerin dilsiz var olamayacağı belirtilirken; Uygur (2013) tarafından dil, kültürün bütün halinde kalmasını sağlayan çimento olarak tasvir edilmektedir. Dil kültürün başlatıcısı, taşıyıcısı ve aktarıcısıdır. Kültürlerin nesiller boyunca aktarılarak varlığını koruyabilmesinin temel sebebi olan dil, aynı zamanda toplumsallaşmayı da sağlamaktadır.

İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren farklı kültürler var olmuş, sonlanmış ya da varlığını günümüze kadar korumuştur. Bu durumun en temel sebeplerinden birinin insanın sosyal bir varlık olmasından kaynaklı toplumların dolayısıyla kültürlerin sürekli etkileşim halinde bulunması olduğu söylenebilir. Toplumlar arasında görülen etkileşimler "küreselleşme" kavramını gündeme getirmiştir.
Tomlinson'a (2013) göre, modern kültürün temelinde küreselleşme kavramı bulunmaktadır. Küreselleşme, kültürlerin ve kültürel kimliklerin etkileşimlerinden doğan bir bütünleşme süreci olarak bilinmektedir. Kültür, küreselleşmenin iç dinamiklerinden olsa da küreselleşme birden fazla boyuta sahip bir durumu ifade etmektedir. Kültür kelimesinin çağrışımları daha çok sabit ve yerel çağrışımlar ifade ederken küreselleşme etkileşimlerden doğan bir bütünleşme süreci olarak algılanabilir. Küreselleşme sürecinin yapıcı ve insani değerleri göz önünde bulundurarak düzenlendiği takdirde kısmen pozitif ve bütünleşmiş bir Dünya geleceğinden bahsedilebilir (Giddens, 2020).

Küresel formda gerçekleşen gelişmelerin ulaşım ve iletişim imkanlarını kolaylaştırması sebebiyle göçler artmış ve heterojen insan dağılımları görülmüştür. Küreselleşmenin etkileriyle farklı ırk ve kültürlerden ülkelerin ve bireylerin yakın etkileşimi sağlanırken bu yakınlık kültürlerin tanınmasını sağlasa da tarihte bazı problemlere neden olmuştur. Bu problemler zaman zaman kültürlerarası çatışma,

reddetme ya da ötekileştirme olarak kendini göstermiştir. Bazıları çözüme kavuşurken bazıları kavuşamamış ve her geçen gün etkileşimin aktif olmasından kaynaklanan yeni güçlükler de eklenerek günümüze gelmiştir. Kültür konusunda yaşanan problemler ve çıkmazda bırakan olaylardan sonra insanlık bir arada, kaynaşmış, huzurlu bir yaşam sürebilmenin yollarını aramıştır. İnsan bu arayışı sırasında yapılması gereken en temel şeylerden birinin toplumsal uyum sağlayabilmek için çoğu alanda yapılacak düzenlemeler olduğunu fark etmiştir. Sürecin karmaşık durumlar içerdiğinin bilincinde olarak eğitimden siyasete çalışılacak alanlarda yelpazenin geniş tutulması gerekmektedir. Tüm bu durumlara sebep olan dünyada görülen kültürel çokluk popüler ismi ile çokkültürlülüktür (Uygur, 2013).

1.1.2. Çokkültürlülük

Çokkültürlülük kavramının kullanımı küreselleşmeye görece yenidir ancak kendisi oldukça eski bir gerçektir. Kymlicka'ya (2012) göre çokkültürlülük var oluşa dayanacak kadar eski bir konu ve kavramdır. Çünkü insan hiçbir zaman etkileşim kurmadan yaşamamıştır. Kültür kavramını içermesinden dolayı çokkültürlülüğün de tanımlanması güç bir kavram olduğu bilinmektedir. Bu durum, genel olarak kültür kavramının net hatlar ile tanımlanamaması ve uzmanlar tarafından yapılan tanımlardaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Çokkültürlülük için farklı tanımlar yapılmıştır.

Fazlıoğlu, Ergin ve Ergin, (2021), farklı kültürlerin etkileşimlerinin artması ve bir arada yaşaması durumunu çokkültürlülük olarak adlandırmaktadır. "Çokkültürlülük" kelimesindeki "çok" niceliksel bir fazlalık ve çeşitlilik ifadesi halinde kültür kavramını niteleyerek kültürel anlamda sayıca çokluk ve çeşitlilik anlamı kazandırmaktadır. Kafa'ya (2022) göre, çokkültürlülük, kendi kültürünün farkında olma, diğer kültürlere karşı saygı duyma ve diğer kültürleri benimseme çerçevesinde çokluk bilinci içerisinde yaşamaktır. Çokkültürlülük, Doytcheva (2016) tarafından farklı sosyokültürel çevrelerden, inançlardan, etnik kökenlerden ve ırklardan gelen bireylerin oluşturduğu çağdaş toplumların ortak bir özelliği olarak tanımlanmaktadır.

Yapılan tanımlar bağlamında çokkültürlülük, yalnızca bir ülkede farklı kültürlerin bulunmasını değil bu kültürlerin bir arada ya da eşzamanlı olarak

barınabilmesi, etkileşimler sağlayabilmesi, büyüyüp gelişip zenginleşebilmesi ve bireylerin kültürel kimliklerini yansıtabilme durumlarını kapsadığı da söylenebilir. Geçmişte çokkültürlü ortamların ortaya çıkma nedenleri sürgünler, savaşlar, esir almalar şeklinde görülürken; günümüzde yaşam imkanlarının ve iş istihdamlarının iyi olması nedeniyle şehir veya ülke değiştirme ya da zorunlu nedenlerden dolayı diğer ülkelere sığınma veya göç olarak karşımıza çıkmaktadır. Parekh (2002), 20. yüzyılın son kırk yılında çokkültürlü ortamların tüm ülkelerde farklı sebeplerden dolayı görüldüğünü belirtmiştir. Çokkültürlülüğün sebeplerini ise göçmen nüfus, ülkelerin yerel kimliklere sahip fertleri, azınlık grupları, cinsel yönelimlerin farklılaşmasından dolayı oluşan gruplar olarak sıralamaktadır.

Bireylerin birçok alanda birbirlerinden farklılaştığı günümüzde farklılıklar ile uyum kurarak yaşayabilmesi, toplumsal denge ve düzenin sağlanabilmesi için yapılması gereken çalışmalar bulunmaktadır. Kymlicka (2012) ve Uygur (2013) tarafından çokkültürlülük, insan haklarını temel alması nedeniyle, üzerine politikalar geliştirilmesi gereken bir konu olarak belirtilmiştir.

Doytcheva'ya (2016) göre, bir toplumun çokkültürlü yapısını koruyabilmesi farklılıklar ile bir arada yaşayabilmesine bağlıdır. Toplumdaki farklılıkları oluşturan etmenleri bu konunun temelini oluşturan önceki sayfalarda değinilen kültür, ırk ve etnisite olarak sıralamaktadır. Bu üç kavram arasında kullanımı ve varlığı en eski olan ırk, 1930'lu yıllara kadar yalnızca biyolojiyi temsil eden bir kavramken; 1930'lu yıllardan sonra sosyal bilimler alanında da kullanılmaya başlanmıştır. TDK (2020), ırkı genetik aktarım ile ortak fiziksel ve fizyolojik özelliklere sahip insanlar topluluğu olarak tanımlanmaktadır.

Farklılıkların temeli olarak değinilen üç etmen arasında en son kullanılmaya başlanan kavramın etnisite olduğu söylenebilir Ulus anlamındaki "ethnos" kelimesinden türeyen 19. yüzyıla kadar "yabancılar", "ötekiler", "bizden olmayanlar", "dinsizler" ya da "ilkeller" anlamlarında kullanılan bu kavram genellikle azınlıkları ve göçmen gruplarını dışlayan olumsuz anlamı ile kullanılmıştır (Somersan, 2004). Etnisitenin 1940'lı yıllarda azınlıkların hak talepleri doğrultusunda gündeme geldiği bilinmektedir. Göka (2006), etnisiteyi bireylerin kalıtım yoluyla getirdiği ve sonraki kuşaklara aktardığı dil ve gelenekleri kapsayarak toplum olmalarını sağlayan ortak bir tarih barındıran bir olgu olarak kabul etmektedir.

Çokkültürlülük, toplumsal yaşamdaki farklılaşan durumları belirtmek için kullanılsa da ırk ve etnisite ile bağlantılı bir kullanım alanının olduğunu söyleyebiliriz. Çokkültürlülük yaklaşımının, toplumun aktif olan kurum ve kuruluşlarında görülmesi buralardaki işleyiş konusunda bir etki yaratmaktadır. Bu etkinin olumlu taraflarının arttırılabilmesi için tüm alanların temelini oluşturan eğitim alanında araştırmaların yapılması gerekmektedir. Çünkü toplumun farklılıkları zenginlik olarak görmesinin temelinde eğitim vardır.

İnsanlar, kendi kültürlerini farkında olmadan diğer insanlara yansıtırlar. Farklılıklar konusunda bilgisi olmayan bireyler bir araya geldiklerinde anlaşamama, uzlaşamama ya da yadırgama gibi sorunlar yaşanabilir. Farklı kültürlere bireylere, çeşitliliklere ve farklılıklara karşı saygı ve hoşgörü eğitim ile sağlanabilir. Günümüzde neredeyse tüm dünyada görülen çokkültürlülüğün eğitim ile ilişkisi inkâr edilemez bir gerçek olduğundan eğitim sektörü çalışanlarına, özellikle öğretmenlere düşen görevler bulunmaktadır (Aydın, 2013). Çokkültürlülüğün eğitim ortamlarında görülmesi "çokkültürlü eğitim" kavramını gündeme getirmektedir.

1.1.3. Çokkültürlü Eğitim ve Amaçları

Çokkültürlü eğitim, tüm öğrencileri içine alarak kendilerine duydukları saygıyı artıran, farklı kültür ve etnisiteden olan bireylere karşı empati ve hoşgörü geliştirerek öğrencilerin gerçek potansiyellerine varabilmeleri için gelişimlerine destek olan bir eğitim olarak tanımlanmaktadır (Baptiste, 1979'dan aktaran: Aydın, 2013). Banks'e (2013) göre, çokkültürlü eğitim; eşitlik, adalet, saygı, hoşgörü ve kültürlerarası etkileşimin sağlanabildiği eğitimdir. Parekh (2002), çokkültürlü eğitimi önyargılardan uzak bir şekilde farklı kültürleri ve kültürlerin özelliklerini deneyimlemeye olanak tanıyan; çocukların farklı yaşam biçimlerine ve tüm bireysel farklılıklara hoşgörü ve hassasiyet göstermelerini sağlayacak eğitim şekli olarak tanımlamaktadır. Nieto (1996), çokkültürlülüğü "Her türlü ayrımcılığa karşı çıkan, sınıftaki ilişkilere ve dersin işlenişindeki sosyal hak ve adaletin demokratik kurallarını ön plana çıkaran, kapsamlı bir okul reformu ve bütün öğrencilerin alması gereken temel eğitim" olarak kabul eder.

Nieto (1996), tüm öğrenciler için çokkültürlü eğitimin kapsamlı bir okul değişimi ve temel eğitim süreci olduğunu savunur. Çokkültürlü eğitim okullarda ve toplumda her türlü ötekileştirme durumu ve ırkçılığı reddederek karşı çıkar.

Öğretmenlerin, öğrencilerin ve vatandaşların yansıttığı çoğulculuğu etnik, ırksal, dilsel, ekonomik, yönelimsel ve diğer unsurları kabul eder. Çokkültürlü eğitimde temel görüş olarak eleştirel pedagojiyi kullanır ve sosyal olarak değişimin sağlanabilmesi için bilgi, düşünme ve eyleme geçmeye odaklanır. Nieto (1996) çokkültürlü eğitimin yedi temel özelliğini belirtir:

Çokkültürlü eğitim;

1. Irkçılığa karşı bir eğitimdir.
2. Verilmesi gerekli olan temel eğitimdir.
3. Tüm öğrenciler için önemlidir.
4. Yaygın olarak verilmesi gerekir.
5.Toplumsal ve sosyal adalet için önemlidir.
6. Bir süreç halinde gerçekleşir.
7. Eleştirel bir pedagojidir.

Bireylerin algılama, düşünme, değerlendirme ve davranımlarına ilişkin çok yönlü sistemler temelinde geliştirilen yöntemler çokkültürlü eğitim olarak tanımlanmaktadır. (Gibson, 1976'dan aktaran: Benett, 2018). Gibson'un çokkültürlü eğitim için öne sürdüğü fikirler aşağıda verilmiştir.

1.Öğrenmeler okul dışı öğrenmeleri de içermelidir.

2. Etnik grup içinde çoğulculuk tanınmalıdır.

3. Eğitim ortamında yoğun etkileşim ile yeteneklerinin geliştirilmesi, bireylerin birbirini tamamlayarak yeni bir kültür oluşturmalarını sağlamak amacıyla etnik ayrımcılığın eğitime engel oluşturması önlenmelidir.

4. Birey, yeni kültürel çevre içinde yer edinebilmek için kendi kültürel kimliğinden vazgeçmek ya da uzaklaşmak zorunda değildir.

5. Kültürleri bir bütün olarak ele almak deneyimsel anlamda çokkültürlülük farkındalığını artırmak için önemlidir.

1970-1980 yılları arasında çokkültürlü eğitim ile ilgili kapsamlı araştırmalar yaparak farklı yaklaşımlar ortaya koyan Sleeter ve Grant çokkültürlü eğitimin amaçlarını aşağıdaki gibi sıralamışlardır (Sleeter ve Grant'tan (1997) aktaran: Banks, 2013).

1. Kültürel çoğulculuğun öneminin artırılmasını sağlamak.
2. Kültürel çoğulculuğa ve insan haklarına saygının artırılmasını sağlamak.

3. Alternatif hayat seçimlerini sağlamak.

4. Sosyal adalet için fırsat eşitliğini sağlamak.

5. Hakların ve gücün bütün etnik gruplar için eşitliğini sağlamak. Gay (1994) tarafından çokkültürlü eğitimin temel amaçları; kültürel ve etnik okuryazarlık geliştirme, kişisel gelişim, değer ve tutumları açıklama, çokkültürlü sosyal yeterlik, temel yeteneklerin kazanımı, eğitimde eşitlik ve mükemmellik, sosyal reform için kişisel güçlendirme olarak belirtilmiştir (Gay, 1994'ten aktaran: Başarır, Demir, 2013). Garcia (2009) ise çokkültürlü eğitimin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır: (Garcia'dan (2009) aktaran: Aydın, 2013).

1. Eğitim ortamındaki tüm bireyler için kabullenici bir öğrenme ortamı oluşturmak.

2. Küresel konular ile ilgili farkındalıkları arttırmak.

3. Kültürel bilinci arttırmak.

4. Kültürlerarası farkındalığı güçlendirmek.

5. Öğrencilere farklı tarihi bakış açılarının olduğunu öğretmek.

6. Eleştirel düşünmeye yönlendirmek.

7. Eğitim ortamlarında ayrımcılığı ve önyargıyı önlemek.

Bazı bireyler dünyayı yalnızca kendi kültürel bakış açılarından anlamlandırmaya çalışmaktadırlar. Bu bireyler hem etkileşimsel hem kültürel hem etnik anlamda yaşanabilecek tecrübeler noktasında sınırlı yaşantılar elde edebilmektedir. Banks'e (2013) göre, çokkültürlü eğitimin amaçları şu şekildedir:

1. Bireylerin başka kültürlerin pencerelerinden bakarak kendilerini daha iyi anlayabilmelerini ve başka kültürler ile etkileşim kurmanın bireylerin tanıma, anlama ve devamında da saygının gelişmesine imkân sağlamak.

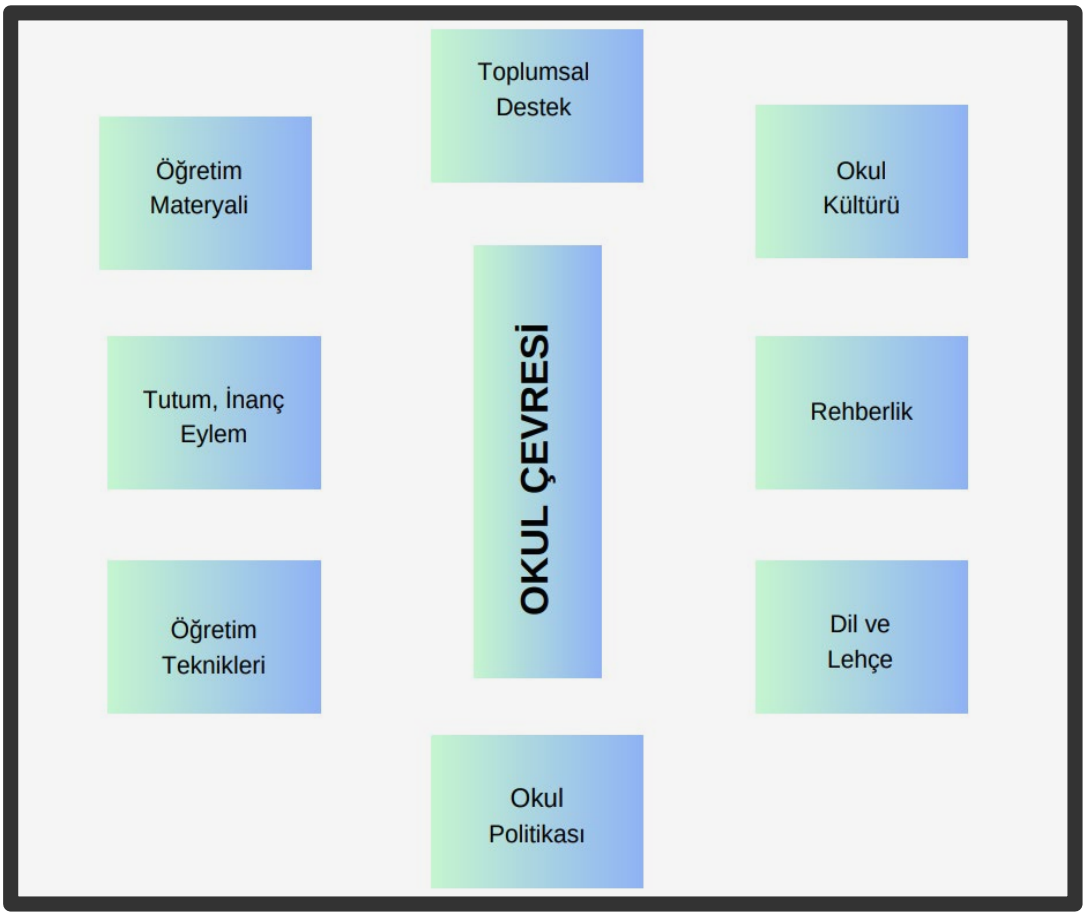
2. Öğrencilere eğitimde kültürel, dilsel ve etnik seçenekler sunabilmek. (Dünya tarihinde okul kültürü ve eğitim programlarına bakıldığında programların, çoğunluğun mensup olduğu kültürel geçmişe göre düzenlendiği görülmektedir. Okullarda eğitim gören ve hâkim gruba mensup olmayan öğrenciler için kültürel ve dilsel seçenekler sunulmamıştır. Çokkültürlü eğitim bu hususta eşitlik sağlanması gerektiğini belirtmektedir).

3. Tüm öğrencilere hem kendi kültürü hem de diğer kültürler ile etkileşim kurmayı sağlayabilecek bilgi, beceri ve yaklaşımları kazandırmak.

4. Bazı etnik grupların ırksal, fiziksel ve kültürel özelliklerinden dolayı yaşadıkları ayrımcılıkları azaltabilmek.

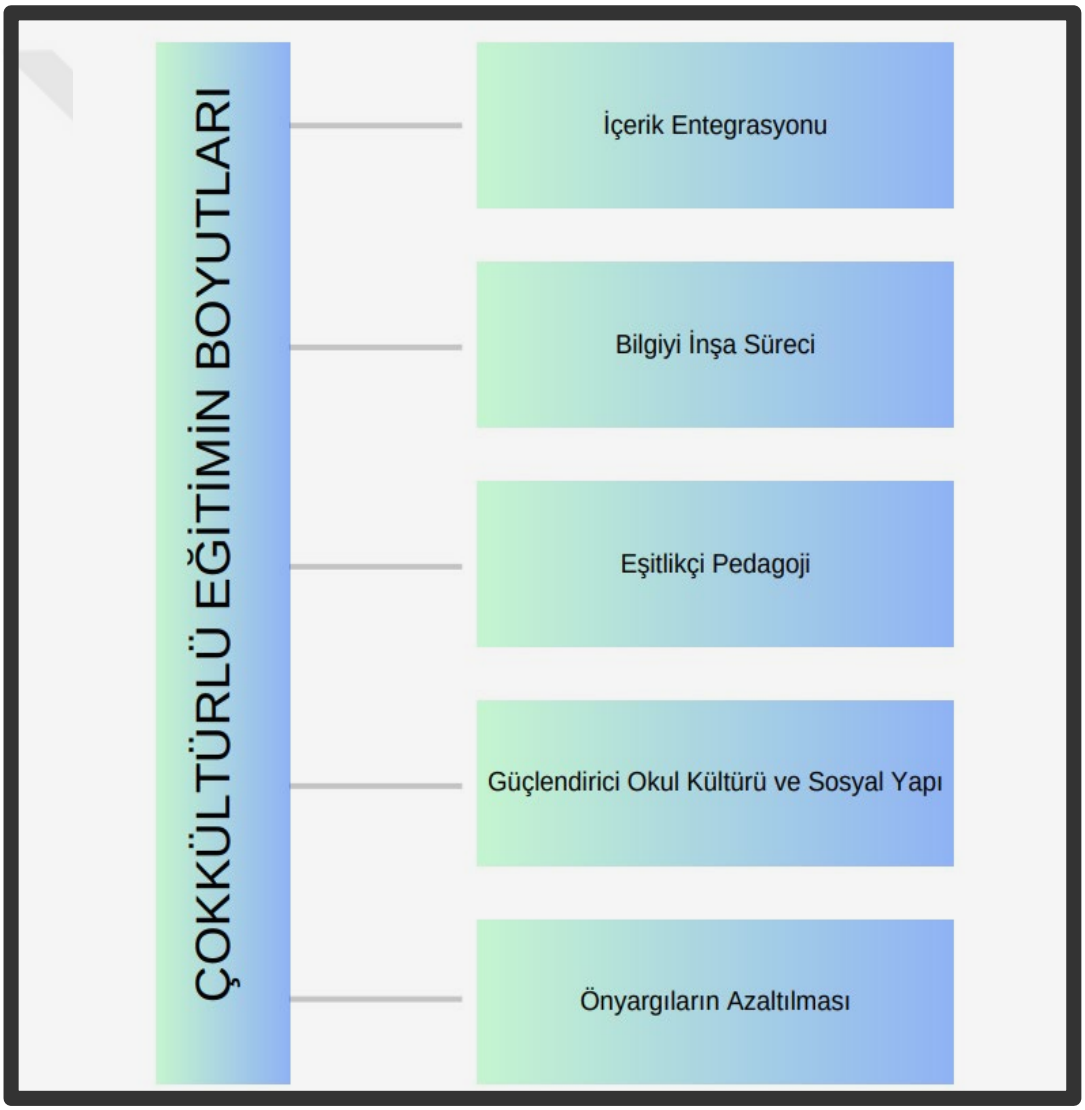
5. Gelişmiş ülkelerde eğitim alan öğrenciler ile gelişmekte olan ülkelerde eğitim alan öğrencilerin mesleki olarak rekabet halinde olacakları teknolojik dünya getirilerinin becerilerine sahip olmalarını sağlayabilmek.

Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin hangi ırk, cinsiyet, sosyal statü, etnisite ve kültürden olduğuna bakılmaksızın bireylerin eşit eğitim imkanlarına sahip olmalarının gerekliliklerini savunan eğitimdir. Çokkültürlü eğitim, bir başka deyişle kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla okul ortamında daha iyi öğrenebildiklerini öngörmektedir. Bu durumun gerçekleşebilmesi ve çokkültürlü eğitimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için baştan düzenlenmesi gereken bazı değişkenler bulunmaktadır. Temelde savunulan şey okulun ve çevresinin düzenlenmesidir. Bunlar Banks (2013) tarafından aşağıdaki gibi belirtilmiştir.



Şekil 1. Bir bütün olarak okulun çevresi

Şekil 1'e göre okulu çevreleyen birçok etmen bulunmaktadır. Okulu etkileyen etmenler dolaylı olarak çokkültürlü eğitimi de etkilemektedir. Çokkültürlü eğitim karmaşık ve çok boyutlu bir eğitimdir. Öğretmenler ve yöneticiler sıklıkla boyutlardan yalnızca birkaç tanesine odaklanıp gerisi göz ardı edebilmektedir. Ancak etnisite ile ilgili içeriklerin programa eklenmesi, farklılıklara yönelik önyargıların azaltılması için araştırmaların yapılması, farklı kültürlere has bayram ve özel günlerin kutlanması çokkültürlü eğitim için faydalı olsa da yeterli değildir. Çokkültürlü eğitimin anlaşılabilmesi için tüm boyutları ile bilinmesi gerekmektedir. Banks (2013) çokkültürlü eğitimin boyutlarını aşağıdaki gibi kavramsallaştırmıştır.



Şekil 2. Çokkültürlü eğitimin boyutları

Çokkültürlü eğitimin boyutları içerik entegrasyonu, bilgiyi inşa süreci, eşitlikçi pedagoji, güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı, önyargıların azaltılması olarak belirtilmiştir. İçerik entegrasyonu sınıf ortamında öğretmenin anlatacağı konu hakkında vereceği örnekleri farklı kültürleri göz önünde bulundurarak vermesini kapsarken; bilgiyi inşa süreci de bir konu hakkındaki sayıltıların ve bakış açılarının öğrenmeyi ve düşünceleri nasıl etkilediğinin anlaşılması için önemlidir. Tüm öğrencilerin eşit olduğunun kabul edilmesi ile tüm kültürlere ve bireysel farklılıklara en uygun öğrenme yöntemlerinin seçilmesi ise eşitlikçi pedagoji ile sağlanmaktadır. Okul kültürünün olumluluğu ve sosyal yapının insanlar arası ilişkileri etkilediği kabul edilmektedir. Bu unsurların gerçekleşebilmesi için farklı etnik kökenden olan öğrencilerin ve tüm okul personelinin iletişimini sağlayabilmek için yapılacak aktiviteleri temel almaktadır. Önyargıların azaltılması boyutu ise ırksal davranış özelliklerine ve bu özelliklerin hangi yöntemlerle değiştirilebileceğine odaklanmaktadır.

Çokkültürlü eğitimin boyutlarını yerine getirebilmek için tüm eğitim kurumları sosyal statü, etnik yapı, dil ve kültür grubundan olan öğrencilerin kültürlerini öğrenmeleri, güçlendirmeleri, yaşayabilmeleri ve eşit imkanlara sahip olabilmeleri için yeniden düzenlenmelidir. Çokkültürlü eğitimin tüm boyutlarının gerçekleştirilebilmesi için yeniden düzenlenmiş okullarda bulunması gereken özellikler Banks (2013) tarafından maddeler halinde belirtilmiştir.

1. Çokkültürlü eğitim için yeniden düzenlenmiş bir okulda eğitim görevlileri tüm öğrencilere karşı olumlu tutum, davranış ve eşit beklenti içerisindedir.

2. Okulun eğitim programı tüm etnik grupların kültürel özelliklerini kapsayacak şekilde düzenlenmiştir.

3. Öğretmenler sınıflarındaki öğrencilerin öğrenme düzey ve yöntemlerine göre uyarlamalar da bulunmaktadır.

4. Okul kültürü tüm okul personelinin öğrencilerin ana dillerine ve kültürlerine saygı gösterecekleri şekilde oluşturulmuştur.

5. Okulun rehberlik danışmanları farklı kültürlere karşı olumlu tutum içerisindedir. Yönlendirme ve danışman desteği konularında yardımcı olacak donanıma sahiptir.

6. Yapılan sosyal faaliyetler, spor müsabakaları farklı kültürleri yansıtarak birlik olmayı hedeflemektedir.

7. Ölçme ve değerlendirmeler kültürel unsurlar hususunda hassasiyet gösterecek şekilde düzenlenmektedir.

1.1.4. Çokkültürlü Eğitimin Tarihi

Dünyada ülkeler arası göçler 1960'lı yıllarda yeni bir ivme kazandığı için çokkültürlülük popüler bir kavram olmaya başlamıştır. Ülkelerin çokkültürlülük durumları kimlik krizlerine sebep olunca krizleri aşabilmek için politikalar oluşturulmaya başlanmıştır. Özellikle 1960'lı yıllarda ağırlıklı olarak göçmen nüfusundan oluşan Amerika Birleşik Devletleri'nin oluşan sorunlar için geliştirdiği ilk politika "eritme potası" olmuştur. Geçmişle gelecek arasında bağ kurmaya dayanan bu politika ülkelerin kendi kültürü ile göçmenlerin kültürünü ortak bir potada eritip yeni bir kültür oluşturmayı hedeflemektedir. Uygulanan politika ile temel farklılıklarını yitiren toplum, oluşturulan bu yeni kimliğin kendi gerçek etnik kimliğini yansıtmadığı görüşünde hem fikir olarak şüphe ve güvensizlik içerisinde ayaklanmalara başlamıştır (Cremin, 1988'den aktaran: Altaş, 2003:32).

Yaşanan bu olaylar esnasında Amerika Birleşik Devletleri'nde çokkültürlü ders programlarına ağırlık gösterilmeye başlanmıştır. Azınlıklar ve ırklar arası çatışmayı ve kimlik krizlerini önlemek amacıyla "gruplar arası eğitim" veya "kültürlerarası eğitim" adı verilen bir eğitim yöntemi uygulanmaya başlanmıştır. Banks (2013) tarafından bu yöntem tekillik ve yerellikten uzaklaşıp çoğulculuğa geçmeyi hedefleyen ilk eğitim hareketi olarak kabul edilmektedir. ABD'de 1968 yılında çıkan "iki dilli eğitim kanunu" ile göçmen çocukların okullara başlama ve devam oranları artmış ve sivil toplum kuruluşları da göçmen çocukların okula ve okul çevresine uyum sağlayabilmeleri için yardımcı olmaya çalışmıştır. Bu yıllarda eğitim ile ilgili yaşanan bu olayların da etkisiyle farklılıklar ve kültürler üzerine yapılan araştırmalar ile alan yazın zenginleşmiş ve çokkültürlü eğitimi destekleyen "eşitlik için eğitim", "çok etnikli eğitim" gibi kavramlar da ortaya çıkmıştır (Altaş, 2003).

1.1.5. Çokkültürlülük ve Eğitim Konusunda Türkiye'ye Genel Bir Bakış

Türkiye etrafını çevreleyen denizleriyle okyanuslara bağlanabilen ve Dünya'ya açılabilen, konum olarak dünyanın en stratejik ülkelerinden biridir. Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarının birleşme noktasında bulunan Doğu ve Batı arasındaki köprü konumundadır. Jeopolitik konumundan dolayı Türkiye, eski zamanlardan beri farklı etnik grupların yaşamını sürdürdüğü bir yer olmuştur. Türkiye coğrafyasında yaşamını sürdüren etnik gruplarla ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Konda, 2006; MGK, 2008). Yakın zamanda yapılan güncel bir araştırma bulunmadığı için güncel sayısal veriler elde edilemese de Şener (2006), Türkiye'de yaşayan toplumsal grupları Türkler, Kürtler, Zazalar, Araplar, Ermeniler, Rumlar, Lazlar, Hemşinliler, Çerkesler, Gürcüler, Arnavutlar, Pomaklar, Almanlar, Polonezler, Gacallar, Sudanlılar, Estonlar olarak sıralamıştır.

Osmanlı'dan beri süregelen çokkültürlü ve çok etnikli yapı Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulması ile azınlıkların kimliklerini ifade etmeleri ve kültürel unsurlarını yaşamaları sınırlandırılmıştır. Bu durumun sebebi, temelleri yeni atılan bir devletin birlik ve bütünlüğü için tehlikeli olabileceği öngörüsü şeklinde açıklanmıştır. Azınlıkların yaşam standartlarının iyileşebilmesi konusunda temel noktalardan biri eğitim olduğu için Türkiye'nin çokkültürlü ve çok dilli eğitim programlarının hazırlanması ve düzenlenmesi konusunda çalışmalar yapması gerekmektedir. Bu konuda görüş belirten bazı araştırmacılar bu durumun Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na göre mümkün olmadığını savunmaktadırlar (Aydın, 2013; Özdemir, 2011). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na göre okullarda Atatürk ilke inkılap ve milliyetçiliği ile çelişen ideolojilerin ifade edilemeyeceğine dair hukuki düzenlemeler yer almaktadır. Bu bağlamda Aydın, (2013) ve Özdemir, (2011), azınlık gruplarında yer alan bazı öğretmen ve öğrencilerin ötekileştirilme ve ayrımcılığa maruz kalma kaygısı ile kimliklerini gizleyebildiklerine değinmişlerdir. Bu durum eğitimin kalite ve bütünlüğünü etkilemektedir.

Dünyada değişimlere sebep olan çokkültürlülük ve küreselleşme, Türkiye'de de bazı konularda değişimler yaratmıştır. Kültürel çoğulculuğun toplumsal yansımalarının artmasıyla başta eğitim alanında önemli değişimler gerçekleşmiştir. Klasik eğitim programlarından uzaklaşarak yapılandırmacı eğitim yaklaşımlarına geçildiği gözlenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın faydaları çokkültürlülük

çerçevesinde değerlendirildiğinde bireysel farklılıkları gözetmesi, öğrenciyi merkeze alması, iş birliğine ve paylaşımda bulunmaya yönlendirmesi, yeni öğrenmeler için kişisel deneyimleri kullanmaya teşvik etmesi ve farklı görüşlerin çoklu bakış açılarına yönlendireceğini kabul etmesiyle olumlu etkiler sağlamıştır. İlk defa 2005-2006 yıllarında uygulanmaya başlanan yapılandırmacı eğitim programı ile klasik eğitim anlayışından farklı olarak insan hakları, dünya barışı ve farklı kültürlere saygı duyma gibi kavramlar üzerinde durulmuştur. Bu program çokkültürlü sınıflarda öğretmenlere sağladığı avantajlar ile yapılandırmacı bir anlayışın ürünü olarak değerlendirilirken çokkültürlü eğitimi ve çokkültürlü eğitim ortamlarını da desteklemiştir (Arslan,2016).

2011 yılının sonlarına doğru Orta Doğu'da meydana gelen savaşlardan dolayı aldığı yoğun göçler ile Türkiye'ye giren göçmen sayısının çokluğundan doğabilecek sorunların önüne geçebilmek, göçmenlerin takibini yapabilmek ve yeni oluşturulan politikaları uygulayabilmek için 2013 yılında Göç İdaresi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu süreçte Suriye'deki savaştan kaçıp Türkiye'ye sığınanların ülkede geçici olarak bulundukları düşünüldüğü için uzun vadeli politikalar oluşturulmamıştır. Bu düşünce başlangıçta eğitim alanında da etkin olduğu için uzun vadeli eğitim politikaları da oluşturulmamıştır (Özcan, 2018). Göçmenlerin gelmesinin üzerinden geçen yaklaşık 3 yılın ardından Suriyeli bireylerin geçici olmadıkları kabul edilerek onlar için de eğitim araştırmaları başlatılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından 26 Eylül 2013 tarihinde yayınlanan "Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" başlıklı genelge göçmenler için uzun vadeli eğitim politikası geliştirilmeye başlandığını göstermektedir.

2014 yılında göçmen öğrencilerin ana dillerinde eğitim alabilecekleri Geçici Eğitim Merkezleri [GEM] açılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). Göçmen öğrencilere devlet okullarına veya ana dilde eğitim veren GEM'lere gitme olanakları tanınmıştır. 2017 yılına gelindiğinde MEB tarafından yayınlanan Yabancı Uyruklu Öğrenciler konulu genelge ile ayrı eğitim ortamı olan GEM'lerin kapatılması ve göçmen öğrencilerin devlet okullarına dahil edilmesi kararı alınmıştır. Söz konusu genelge ile GEM'lerin belirli bir vadede kademeli olarak kapatılmasının hedeflendiği belirtilmiştir. GEM'lerin kapatılma nedenini dönemin göçmen çocukların eğitiminden sorumlu politikacılar tarafından göçmenlerin kalıcı olduklarının anlaşılması olarak

açıklanmıştır. Göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil edilmeleriyle birlikte okul ortamında yaşanacak problemleri azaltmak ve çocukların okula entegrasyonlarını sağlayabilmek için MEB tarafından çalışmalar yürütülmeye başlanmıştır.

Göçmen öğrencilerin eğitiminde 2016-2017 yılları itibari ile kapsayıcı eğitim anlayışı hâkim olmuştur (Tanrıkulu, 2018). Kapsayıcı eğitim ile göçmen öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak onlara hem Türkçe öğretmek hem de oluşabilecek ayrımcılıkların ve ötekileştirmelerin önüne geçmek hedeflenmiştir.

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF,2017), yayınladığı raporda, Türkiye'deki göçmen öğrencilerin eğitim, koruma ve temel ihtiyaçları konusunda yapılan iş birliklerinden ve taahhütlerden bahsetmektedir. Yine bu rapor, göçmen öğrenciler ve Türkiye'deki diğer dezavantajlı görülen öğrenciler için eğitimin daha ulaşılabilir daha kaliteli, daha eşit ve daha kapsayıcı olması gerektiği ile ilgili bilgileri de barındırmaktadır. UNICEF (2017), Türkiye'deki dezavantajlı bireyleri özel gereksinimi olan bireyler, sokakta çalışan çocuk ve gençler, ana dili Türkçe olmayan çocuk ve gençler, göçmen ve mülteci adı ile anılan çocuk ve gençler olarak sınıflandırılmıştır.

UNICEF, en dezavantajlı grupta gördüğü özel gereksinimli çocuklar ve mülteci çocukları da kapsayacak şekilde tüm çocuklara yüksek nitelikli, kaliteli kapsayıcı bir eğitimin verilebilmesi için MEB ve paydaşlarına destek vermektedir. Bu destek ile eğitim programlarının iyileştirilmesi hedeflenirken, özellikle öğretmen yetiştirme ve geliştirme araştırmaları gerçekleştirilmektedir. Bu doğrultuda öğretmenler kapsayıcı eğitim ile ilgili seminer ve araştırmalara dahil edilerek Türkiye'deki devlet okullarına devam eden başta özel gereksinimli ve mülteci öğrencilerin olmak üzere dezavantajlı gruptaki tüm öğrencilerin sosyal uyum becerilerine, özel eğitim ve psikososyal gereksinimlerine katkı sağlanması planlanmaktadır.

Türkiye'de, Aile Araştırma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından 2003 yılında 3294 sayılı Kanun ile uygulanmaya başlanan Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY,2003), okul çağındaki çocukların okullaşma oranını ve okula devam durumlarını arttırmayı hedefleyen uluslararası bir programdır. ŞEY programı UNICEF, MEB, Aile Araştırma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Kızılay paydaşlığında, Avrupa Birliği, Norveç ve ABD hükümetlerinin ekonomik desteği ile gerçekleştirilmektedir. 2017 yılında, ŞEY programının kapsamı, Suriyeli ve mülteci aileleri de içine alacak şekilde

genişletilmiştir. ŞEY kapsamında okullaşan öğrencilerin eğitime adaptasyon süreçlerinin hızlandırılması için Hızlandırılmış Eğitim Programı (HEP), yaygınlaştırılmıştır. Programa katılımı arttırmak için ekonomik teşvik ödemeleri de gerçekleştirilmektedir. UNICEF (2021) tarafından hazırlanan Suriyeli ve Diğer Mülteciler için Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) Programı Raporuna göre, nakit yardım teşviğinden faydalanan öğrenci sayısı 682.882'dir.

Tablo 1. Türkiye'deki özel gereksinimli bireylerin yaş ve cinsiyete göre dağılımı

Özel Gereksinimli Birey	**Nüfus Oranı (%)**	**Erkek (%)**	**Kadın (%)**
Yaş Grupları	**6,9**	**5,9**	**7,9**
3-9	2,3	2,5	2,1
10-14	2,1	2,4	1,8
15-19	2,3	2,6	2,0
20-24	2,7	3,4	2,0
25-29	2,6	3,0	2,3
30-34	3,2	3,4	3,0
35-39	4,0	4,0	4,1
40-44	5,1	4,7	5,6
45-49	6,9	5,9	7,8
50-54	8,8	7,1	10,7
55-59	12,1	9,2	15,0
60-64	16,5	12,3	20,4
65-69	23,0	18,3	27,2
70-74	31,9	26,3	36,3
75+	46,5	40,9	50,3

2011 yılında, TÜİK tarafından Avrupa Birliği'ne üye olan ülkeler ile eş zamanlı olarak planlanan Nüfus ve Konut Araştırması gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma ile Türkiye'deki özel gereksinimli bireyler yaş ve cinsiyete göre gruplandırılmış ve dağılımı saptanmıştır. Tablo 1'de verilen göre Nüfus ve Konut Araştırması'nın sonuçlarına göre en az bir engeli bulunan 3 yaş ve üstü nüfusun oranı

%6,9 ile 4.876.000 kişidir. Engelli Sağlık Kurulu Raporlarını esas alan Ulusal Engelli Veri Sisteminde kayıtlı ve hayatta olan engelli sayısı toplamda 2.511.950'dir (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2022).

Türkiye'deki engelli göçmen sayısına yönelik net bir istatistik paylaşılmasa da HelpAge International tarafından 2014 yılında gerçekleştirilen "Suriye Krizinin Gizli Kurbanları: Engelli, Yaralı ve Yaşlı Mülteciler" adlı araştırma, Suriyeli mültecilerin %22'sinin özel gereksinimli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda Türkiye'deki Suriyeli göçmenlerin azımsanamayacak kadar bir kısmının özel gereksinimli olduğu söylenebilir. Türkiye'de farklı etnik kökenlerden göçmenlerin bulunduğu da göz önüne alınırsa, özel gereksinimli göçmen sayısının daha fazla olduğu kabul edilebilir. Çokkültürlülüğün özel gereksinimli bireyler açısından da yaşanan ve olağan gelişim gösteren bireylere nazaran daha etkileyici bir durum olduğu çıkarımı yapılabilir. Tüm bu gerekçeler ile bu araştırmada özel gereksinimli bireylerin eğitim öğretim süreçlerinde büyük katkıları bulunan özel eğitim öğretmenlerinin ve özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algıları belirlenmek istenmiştir.

1.2. İlgili Araştırmalar

Başbay, Kağnıcı ve Sarsar (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının unvan, mesleki deneyim, yurtdışı deneyimi, cinsiyet, üniversitenin bulunduğu şehir ve kişilerin yaşamlarının çoğunluğunun geçtiği şehir değişkenlerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Araştırmaya Türkiye'deki 63 farklı üniversiteden 347 öğretim görevlisi katılmıştır. Araştırma verilerini toplayabilmek için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının çokkültürlü bilgi, beceri ve farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre incelendiği zaman kadın öğretim elemanlarının çokkültürlü bilgi, beceri ve farkındalık düzeylerinin erkek öğretim elemanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmanın diğer sonuçlarında çokkültürlü yeterlik algılarının cinsiyet ve yurt dışı deneyimine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanırken unvan, iş deneyimi,

üniversitenin bulunduğu şehir ve kişilerin yaşamlarının çoğunluğunun geçtiği şehir değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermediği belirtilmiştir.

Polat (2013), araştırmasında ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını ve çokkültürlü eğitime bakış açılarını belirlemek amacıyla bu araştırmayı yapılmıştır. Karma desene sahip araştırmanın nicel boyutu için Van ilinde görev yapan 712 ortaöğretim öğretmenine Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için Van ilinde görev yapan 15 ortaöğretim öğretmenine 12 soruluk bir yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde çokkültürlü yeterlik algılarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının branşa, cinsiyete, yaşa, öğrenim yaşamının geçtiği yerin kültürel yapısına, görev yaptığı okulun bulunduğu ilin kültürel yapısına, yetiştiği ilin kültürel yapısına ve siyasi görüşüne göre farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Nitel boyutun sonuçlarına göre görüşülen öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik pozitif düşüncelerinin olduğu ancak çokkültürlü eğitime yönelik yanlış veya eksik bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir.

Demir ve Başarır (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çokkültürlü eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarının dil, cinsiyet, ekonomik düzey, yaşanılan bölge, branş ve ailelerinin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmek istenmiştir. Tarama modeli ile gerçekleştirilen bu araştırmada Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyet, branş, yaşanılan şehir faktörlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarını önemli ölçüde etkilediği ortaya koyulmuştur.

Başbay ve Bulut (2014), İstanbul ilinde görev yapan 413 öğretmenin çokkültürlü yeterlik algılarını yaşamlarının çoğunluğunun geçtiği şehir, mesleki hizmet süresi, görev yapılan öğrenim kademesi ve cinsiyet değişkenlerini göz önüne alarak incelemiştir. Araştırmanın verilerini toplamak için Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Demokratik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında kendilerini yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları, yaşamlarının çoğunluğunu geçirdikleri şehirlere, mesleki hizmet sürelerine ve

kademelerine göre değişiklik gösterirken cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Kaya (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkındaki bilgi, farkındalık ve yeterlik durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Nicel yöntem ile yürütülen araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adayları çoğul düşünme yeteneklerinin gelişeceği bir eğitim almadıklarını ve çokkültürlü ortamlarda öğretmenlik yapabilecekleri donanıma sahip olmadıklarını düşünmektedirler.

Çiftçi (2015), araştırmasında öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ortamlarında kültürel açıdan yeterliklerine yönelik algılarını belirleyebilmek için bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma İstanbul ilinde okul öncesi kurumlarında, ilköğretim okullarında ve ortaöğretim okullarında görev yapan 736 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %68.5'i kadın %31.5'i erkektir. Katılımcıların etnik kökenlerine bakıldığında çeşitli etnik grupları temsilen niceliksel çokluk olarak sırasıyla Türk, Kürt, Arap, Çerkez, Arnavut, Laz, Gürcü ve Zazaların bulunduğu belirtilmiştir. Nicel yöntemlerden tarama modeli ile gerçekleştirilen bu araştırmada araştırma verilerini toplayabilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Hazırlanan ölçek uzman görüşleri, geçerlik-güvenirlik araştırmaları, açımlayıcı-doğrulayıcı faktör analizleri yapıldıktan sonra uygulanmıştır. Araştırmacı, araştırmaya katılan 736 öğretmenin çokkültürlü eğitime yönelik kültürel yeterlik algılarını eğitim kademesi, branş, mezun olunan okul türü, yaş, cinsiyet, anadil, etnik köken ve ortaöğretim okul türü değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kültürel yeterliklerine yönelik algılarının; eğitim kademesi, branş, mezun olunan okul türü, yaş, cinsiyet, anadil, etnik köken ve ortaöğretim okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini kültürel yeterlik, kültürel saygı, bilgi ve beceri bakımından yeterli, tutumlar ve kültürel farkındalıklar bakımından kısmen yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Taştekin vd. (2016) tarafından yapılan araştırma okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın nicel verilerinin sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin olumlu bir tutuma sahip oldukları

belirlenmiştir. Nitel verilenin sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin olumlu algılarının olduğu ancak uygulama kısmında zayıf kaldıkları belirtilmiştir.

İsmetoğlu (2017) araştırmasında öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ve iş yaşam kalitesine yönelik algılarını belirlemek için bir araştırma gerçekleştirmiştir. Düzce ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı lise ve ortaokullarda gerçekleştirilen araştırmaya 327 branş öğretmeninin katılımı sağlanmıştır. Araştırma nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerini toplayabilmek amacı ile Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve İş Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri "yükseğe yakın" düzeyde belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler çokkültürlü yeterlik ölçeğinin bilgi, beceri ve farkındalık alt boyutlarının tamamından yüksek puan elde etmişlerdir. Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının cinsiyet, çalışılan kurum türü, branş, kıdem, anadil, yetişilen/yaşanılan yer değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitelerine yönelik algıları da yüksek düzeyde bulunmuştur. Araştırma branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algıları ile çokkültürlü yeterlik algıları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur.

Saygılı (2019), 519 üniversite öğrencisinin çokkültürlü yeterlik algılarını demografik değişkenlere göre incelemiştir. Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ile Burdur ilinde gerçekleştirilen araştırmada gençlerin çokkültürlü yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başbay ve Bulut (2014)'ün araştırma sonuçlarının aksine cinsiyetin çokkültürlü yeterlik algıları üzerinde etkisi olan önemli bir değişken olduğu sonucu ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet, eğitim düzeyi ve öğrenim görülen bölümlerin de çokkültürlü yeterlik algılarını etkileyen önemli değişkenler olduğu söylenebilir.

Ekinci (2019) araştırmasında Konya ilinde göçmen öğrencilerin öğrenim gördüğü liselerde çalışmakta olan 497 ortaöğretim öğretmeni ile gerçekleştirdiği araştırmanın amacı ortaöğretim öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeylerini ve çokkültürlü yeterlik algılarını incelemektir. Bu nicel araştırmanın verilerini toplamak için Kültürel Zeka Ölçeği ve Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmacı, kültürel zeka ve çokkültürlü yeterlik algılarını cinsiyet, mesleki hizmet süresi, eğitim düzeyi, okul türü, medeni durum gibi değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre liselerde görev yapan öğretmenlerin kültürel zeka ölçeğinden aldıkları puanlar yüksek bulunmuştur. Kültürel zeka düzeyi ile kıdem ve medeni durum değişkenleri ile arasında anlamlı bir ilişki bulunurken; eğitim düzeyi, cinsiyet, okul türü değişkenleri ile anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Yine araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar yüksek düzeye denk gelmektedir. Liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ile medeni durum, kıdem, okul türü değişkenleri ile arasında anlamlı bir ilişki bulunurken; eğitim düzeyi değişkeni ile anlamlı bir farklılığının olmadığı belirlenmiştir.

Karadağ (2019), araştırmasında çokkültürlü sınıflarda görev yapma olasılığı olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri hakkında araştırma yapmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre gerçekleştirdiği araştırmaya 591 sosyal bilgiler öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan 591 öğretmen adayına Akcaoğlu ve Arsal (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının çokkültürlü özyeterlik algılarının orta düzeyde olduğunu, çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ise yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algılarının aile, kardeş sayısı ve yaşanan coğrafi bölge değişkenlerine; çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ise cinsiyet, yaş, aile, yaşanan coğrafi bölge değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının çokkültürlü özyeterlikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığı da araştırma sonuçları ile ortaya konmuştur.

Çapçı (2020), araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarını ve çokkültürlü eğitim uygulamalarını incelemiştir. Karma desen ile gerçekleştirilen araştırmanın nicel boyutu Ankara ilindeki okul öncesi kurumlarında görev yapan 280 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Nicel verileri toplayabilmek için Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları eğitim durumu, doğup/yetişilen yerleşim yeri, mesleki hizmet süresi, mesleki memnuniyet, çokkültürlü eğitim alma, sınıflarında

farklı kültürlerden öğrenci bulunma değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise Çok Kültürlü Eğitim Uygulamaları Öğretmen Görüşme Formu ile 23 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları yaş, doğup/yetişilen yerleşim yeri ve eğitim durumları değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumlar gösterdikleri ve ölçeğin bilgi ve farkındalık boyutlarından yüksek puanlar aldıkları belirtilirken beceri boyutunda bilgi farkındalık boyutuna göre daha düşük puan aldıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının bilgi ve farkındalık boyutlarının yüksek olduğu ancak sınıf ortamındaki uygulamalar ve beceriler anlamında yetersiz oldukları bu araştırma ile ortaya koyulmuştur.

Çapçı ve Durmuşoğlu (2022) tarafından Ankara ilinde gerçekleştirilen araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük algılarını öğretmenlerin yaş, yetiştiği bölge, eğitim durumu, kıdem, okunulan şehir, çok kültürlü eğitim alma ve sınıflarında farklı kültürden öğrenci olması değişkenlerine göre incelemektir. Araştırmada 280 okul öncesi öğretmenine Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çokkültürlü algılar üzerinde yaşın bir etkisi saptanamazken yaşanılan/ yetişilen bölge ve eğitim durumuna anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Akdeniz Bölgesinde doğan/yetişen öğretmenlerin bölgenin aldığı göçten dolayı çokkültürlülük algıları İç Anadolu'da doğan/yetişen öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da doğup/yetişen öğretmenlerin bölgede görülen dil ve etnik çeşitlilik sebebiyle İç Anadolu'da doğup/yetişen öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma çokkültürlülüğe yönelik eğitim alan öğretmenlerin, almayan öğretmenlere göre toplam puanlarının daha yüksek olduğunu da ortaya koymuştur.

Vervaet, Houte & Stevens (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma çokkültürlü okul yöneticiliğinin ve çokkültürlü eğitimin öğrencilerin etnik önyargıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Aşamalı örnekleme ile Flaman yerel orta okullarındaki yerli Flaman öğrencilerle gerçekleştirilen araştırmada "Orta Okullarda Irkçılık ve Ayrımcılık" anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda veriler değişkenler açısından incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin etnik önyargılarının cinsiyet

ve sosyoekonomik düzey değişkenlerinden etkilendiği, öğrencilerin kadınlara ve yüksek sosyoekonomik düzeyde olan bireylere karşı daha düşük bir önyargı düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Araştırmanın diğer bir sonucu olarak öğretmenler sınıflarında çokkültürlü eğitim uygulamaları gerçekleştirdiklerinde Flaman öğrencilerin etnisiteye karşı daha az önyargılı oldukları görülmüştür. Araştırmacılar okul yöneticilerine ve öğretmenlere komplike ilişkiler, farklı etnik grup etkileşimleri ve çatışmalar ile başa çıkma konusunda kendilerini geliştirmelerini ve çokkültürlü okul iklimini oluşturmaya hazır bulunmalarını önermektedir.

Gerlings, Thijs & Verkuyten (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin çokkültürlülük hakkındaki tutumlarının ve ifade ettikleri normların, öğrencilerinin etnik davranış ve tutumları incelenmiştir. 186 Hollandalı, 129 Türk-Hollandalı, 29 Faslı-Hollandalı yerli ve azınlık kökenli öğrenciyle gerçekleştirilen araştırma öğrencilerin, öğretmenlerinin çokkültürlülük algılarından etkileşimsel ilişkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıflarındaki tüm yerli ve azınlık durumundaki öğrencilere olumlu bir tutum geliştirdiğini, ılımlı bir sınıf ve etkileşim iklimini oluşturduğunu gören hem yerli hem de azınlık durumundaki öğrencilerin farklı etnik gruplara karşı daha olumlu tutumlar sergilediklerini ortaya koyulmuştur.

Choi & Mao (2021) tarafından gerçekleştirilen 47 ülkenin verilerinin kullanıldığı bu araştırmada Çokkültürlü Eğitime Yönelik Profesyonel Gelişim Programı'nın (PDME), çokkültürlü sınıflarda öğretmen öz-yeterliğini geliştirmelerine yardımcı olduğunu ortaya koyulmuştur. Veri toplamak için Öğretme ve Öğrenme Uluslararası Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda PDME programına katılan öğretmenlerin çokkültürlü sınıflarda öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre okullarda çokkültürlülüğün mevcut olduğu ve çeşitliliğin artması olası görüldüğü için öğretmenlerin çokkültürlülük konusunda gelişim sağlamalarının, çok kültürlü eğitim ve okul organizasyonun sağlanabilmesinin önemli olduğu söylenmiştir. Bu araştırma aynı zamanda kültürel anlamda homojen olan okullarda görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü ortamlarda görev yapan öğretmenlere göre çokkültürlü eğitim için daha hazırlıksız oldukları sonucunu da ortaya koymuştur.

Vallone, Dell'Aquila, Dolce, Marocco & Zurlo (2022) tarafından gerçekleştirilen bu araştırma öğretmenler tarafından benimsenen farklı çokkültürlü kişilik özelliklerinin öğretmenlerin sınıflarında oluşabilecek kültürlerarası çatışmalarla başa çıkma durumlarına etkisini demografik özelliklere göre incelemiştir. Beş farklı ülkede gerçekleştirilen araştırma 589 orta okul öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları diğer öğretmenlere göre daha açık görüşlü olan öğretmenlerin kültürlerarası çatışmalarda bütünleştirici bir tarz oluşturduklarını; diğer öğretmenlere göre daha az düzeyde esnek ve empatik olan öğretmenlerin ise baskıcı bir tarz oluşturduklarını; daha düşük düzeyde duygusallık gösteren öğretmenlerin öğrencilerine daha çok yardım eden bir tarz oluşturduklarını; sosyal inisiyatif açısından daha düşük düzeyde olan öğretmenlerin ise öğrencilerine karşı kaçıngan bir tarz oluşturduklarını ortaya koymuştur. Demografik özellikler açısından da farklılaşan araştırmanın bulguları kadın öğretmenlerin erkek daha yüksek düzeyde kültürlerarası empatiye sahip olduğunu, erkek öğretmenlerin genellikle hükmetme tarzına hakimken kadın öğretmenlerin bütünleştirme tarzını daha çok tercih ettiklerini göstermektedir. Bulgular, mesleki hizmet süresi daha yüksek olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde esneklik sergilediklerini ve daha fazla bütünleştirici olduklarını da ortaya koymuştur.

İlgili alan yazın incelendiğinde çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili araştırmaların giderek arttığı ve bu araştırmalarda da öğretmen nitelik ve yeterliklerinin önem kazandığı görülmektedir. Çokkültürlü eğitim ortamlarının artmasından kaynaklı olarak etkileşimsel sorunların görülmemesi ve kültürlerarası çatışmaların en aza indirgenebilmesi için çokkültürlü eğitimin öneminin toplumun her kesimi tarafından anlaşılması önem arz etmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmaları bir grubun belirli özelliklerini saptayabilmek için yapılmaktadır. Tarama araştırmaları, çalışılan konuya göre birey, olay ve nesneleri bulundukları şartlar içerisinde objektif olarak ele alır. Tarama araştırmalarında genellikle araştırılan durumun özelliklerine dair bir betimleme söz konusudur. Bu araştırmalar durum ya da olayların özelliklerini ve kaynaklarını ortaya koysa da daha çok örneklemde bulunan bireyler açısından konunun ne ifade ettiğini ve nasıl bir dağılım gösterdiğini gerekli gözlem ve analizler ile saptamayı hedeflemektedir (Karasar, 2022). Tarama araştırmaları, katılımcı sayısının fazla olduğu durumlarda eğitim bilimlerinde sıklıkla tercih edilen bir araştırma yöntemi olarak kabul edilmektedir. Katılımcı sayısının fazla olduğu durumlarda kullanılmasının sebebi ise tarama araştırmalarının genellikle ilgi, algı, tutum ve görüş gibi ancak kalabalık örneklemler ile belirlenebilecek nitelikleri ölçmek için uygun olmasıdır (Büyüköztürk vd., 2022). Bu bağlamda araştırmada özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarını var olan durumlarıyla açıklayabilmek ve niteliksel betimlenmesini sağlayabilmek için tarama modeli tercih edilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Tarihsel olarak bakıldığı zaman evren ve örneklem matematiksel hesaplamalar yoluyla yapılan örnekleme yöntemleri ile bilimsel araştırmalarda her zaman önemli bir konu olarak yer edinmiştir. Evren, olası durumlarda araştırmanın konusu olan ve araştırmacı tarafından hakkında bir şeyler söylenmek ve yorum yapılmak istenen tüm hedef gruptur. Örneklem ise evren içerisinden belirli yöntemler ile seçilen araştırmanın yürütüldüğü ve verilerin toplanıldığı gerçek gruptur. Nicel araştırmalarda örneklem oluşturmanın mantığı, araştırmacının örneklem üzerinden topladığı verileri analiz ederek yorumlamak ancak araştırmanın sonucunda örneklemden yola çıkarak evren hakkında genellemeler yapabilmektir (Punch, 2020).

Punch (2020), araştırmalarda örneklemin tam olarak açıklanabilmesi için üç hususa dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu hususlar; örneklem büyüklüğü ve gerekçesi, örneklem yöntemi ve gerekçesi ve örneklemin evreni temsil ediciliğinin gerekçeleridir.

Bu doğrultuda araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Antalya, Trabzon ve Rize illerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Antalya ilinin Konyaaltı, Muratpaşa, Kepez ve Merkez ilçeleri; Trabzon ilinin Akçaabat, Yomra, Sürmene ve Merkez ilçeleri; Rize ilinin Çayeli, Güneysu ve Merkez ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve özel eğitim öğretmenleri araştırmaya dahil edilmiştir.

Bu araştırmanın örneklemi seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yönteminin kullanılmasının sebebi araştırma evrenindeki her bir bireyin eşit seçilme şansına sahip olmalarını sağlayabilmektir. Araştırma sürecinde belirlenen örnekleme ulaşabilmek amacıyla 11 ilçede toplam 19 özel eğitim okuluna ulaşılmıştır. Belirlenen örneklem grubunda yer alan öğretmen ve yöneticilere 520 form dağıtılmış ve 320 yönetici ve öğretmen gönüllü katılım sağlamıştır.

Örneklemin araştırma evrenini temsil gücünü artırabilmek için örneklemeye farklı sosyoekonomik ve farklı sosyokültürel düzeylerdeki bölgelerden okullar dahil edilmiştir. Yine aynı hedef doğrultusunda örneklemeye farklı yaş, eğitim durumu ve mesleki hizmet sürelere sahip bireylerin araştırmaya katılabileceği okullar dahil edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının demografik özellikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan okul yöneticileri ve özel eğitim öğretmenlerinin katılım sağladıkları şehirlere göre dağılımına bakıldığında araştırma, Rize ilinden 75 katılımcı (%23,4), Trabzon ilinden 139 katılımcı (%43,4) ve Antalya ilinden 106 katılımcı (%33,1) ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların cinsiyetlere göre dağılımına bakıldığında 219 Kadın (%68,4), 101 Erkek (%31,6) öğretmenin araştırmaya katılım sağladığı görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların demografik bilgileri

Değişken	Kategori	N	%
Şehir	Rize	75	23,4
	Trabzon	139	43,4
	Antalya	106	33,1
Cinsiyet	Kadın	219	68,4
	Erkek	101	31,6
Görev	Öğretmen	291	90,9
	Yönetici	29	9,1
Eğitim Durumu	Lisans	286	89,4
	Yüksek	31	9,7
	Doktora	3	0,9
Meslek Kıdemi	1-5	123	38,4
	6-11	66	20,6
	11-15	45	14,1
	16-20	37	11,6
	21-25	16	5,0
	26-30	17	5,3
	30+	16	5,0
Yerleşim Yeri	Köy	69	21,6
	İlçe Merkezi	81	25,3
	İl Merkezi	96	30,0
	Büyük Şehir	74	23,1
Toplam		320	100

Araştırma 291 özel eğitim öğretmeni ve 29 okul yöneticisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu katılımcıların 286'sı lisans (%89,4), 31'i yüksek lisans (%9,7) ve 3'ü doktora (%,9) mezunudur. Katılımcılar mesleki hizmet süreleri açısından incelendiğinde 1-5 yıl arası mesleki hizmet süresine sahip olan öğretmenlerini %38,4'lük bir oran ile en çok ögesi olan kategoriyi oluşturduğu görülmektedir. Sırasıyla katılımcıların %20,6'sı 6-11 yıl arası mesleki hizmet süresine, %14,1'i 11-15 yıl arası mesleki hizmet süresine, %11,6'sı 16-20 yıl arası mesleki hizmet süresine, %5'i 21-25 yıl arası mesleki hizmet süresine, %5,3'ü 26-30 yıl arası mesleki hizmet süresine ve %5'i 31 yıl ve üzeri mesleki hizmet süresine sahiptir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve özel eğitim öğretmenleri yetişilen yerleşim yerlerine göre incelendiğinde sırasıyla 96 kişinin (%30) il merkezi, 81 kişinin (%25,3) ilçe merkezi, 74 kişinin (%23,1) büyük şehir ve 69 kişinin (%21,6) köy yanıtını verdiği görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların anadillerine göre dağılımı

Anadil	N	%
Türkçe	305	95,3
Kürtçe	10	3,1
Zazaca	2	0,6
Arapça	1	0,3
Almanca	1	0,3
Çerkezce	1	0,3
Toplam	320	100

Tablo 3'e göre araştırma katılımcılarının anadillerinin %95,3'ünün Türkçe, %3,1'inin Kürtçe, 0,6'sının Zazaca olduğu görülmektedir. Katılımcılardan bir kişinin anadili Arapça, bir kişinin anadili Almanca ve yine bir kişinin anadili ise Çerkezce'dir.

Tablo 4. Katılımcıların çokkültürlülük ile ilgili eğitim alma durumlarına göre dağılımı

	N	%
Evet	12	3,8
Hayır	308	96,3
Toplam	320	100,0

Katılımcıların çokkültürlülük ile ilgili eğitim alma durumlarına bakıldığında toplam katılımcı sayısının 3,8'i olan 12 kişinin evet yanıtını verdiği ve çoğunluğu oluşturan 308 kişinin çokkültürlülük ile ilgili eğitim almadığı görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların okulda farklı kültürlerden birey bulunması durumuna göre dağılımı

	N	%
Evet	157	26,3
Hayır	163	73,8
Toplam	320	100

Katılımcılardan 157'si görev yaptıkları okullarda farklı kültürlerden bireylerin bulunduğunu belirtirken 163'ü görev yaptıkları okullarda farklı kültürlerden bireylerin bulunmadığını söylemiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Demografik Bilgi Formu ve Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği kullanılmıştır. Demografik bilgi formuna ek olarak katılımcılara Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu ve T.C. Millî Eğitim Bakanlığı izinlerinin belirtildiği, araştırmanın amaç ve gerekçelerinin açıklandığı ve kişisel bilgilerinin gizliliğinin taahhüt edildiği gönüllü katılım formu verilmiştir (Ek-6). Öğretmen demografik bilgi formunda katılımcıların görev yaptıkları şehir, görev, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki hizmet süresi, anadil, hayatının çoğunun geçtiği yerleşim yeri, çokkültürlülük ile ilgili alınan eğitimler ve bu eğitimlerin neler olduğu ve görev yapılan okul veya sınıflarda farklı kültürlerden bireylerin bulunup bulunmadığına yönelik sorular yer almaktadır (Ek-2).

Araştırmada kullanılan "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği" Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek farkındalık, beceri ve bilgi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Farkındalık boyutunu 16, beceri boyutunu 16 ve bilgi boyutunu 9 madde ile ölçmeyi hedefleyen ölçek toplamda 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçek güvenirliğini ortaya koymak için yapılan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları, farkındalık boyutu için 0,85; bilgi boyutu için 0,87; beceri boyutu için 0,91; ölçeğin tamamı için ise 0,95 olarak bulunmuştur. Ölçek "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kısmen katılıyorum", "katılmıyorum", "kesinlikle katılmıyorum" ifadelerini içeren 5'li Likert tipi bir ölçek olarak son haline getirilmiştir. Ölçeğin tamamına ilişkin alınabilecek en düşük puan 41, en yüksek puan ise 205 olarak belirtilmiştir. Farkındalık ve beceri boyutlarından alınabilecek puanlar en düşük 16 en yüksek 80 iken bilgi boyutundan alınabilecek puanlar en düşük 9 en yüksek 45'tir. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların yüksek olması çokkültürlülük konusunda farkındalık, beceri ve bilgi algılarının gelişmiş olduğunu ifade etmektedir (Başbay ve Kağnıcı, 2011).

2.3.1. Ölçeğin Alt Boyutlarına ve Tamamına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Bu kısımda öncelikle araştırmada kullanılan Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğinin güvenirliği analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğin alt boyutları olan farkındalık, bilgi ve beceri boyutları için ve ölçeğin tamamı için güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha Katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha

Katsayısı madde sayısı fazla olan ölçeklerin güvenirliğinin belirlenebilmesi için en sık kullanılan testlerden biri olarak bilinmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin dağılımlarında homojen dağılımlı bir yapı oluşturup oluşturmadığını ölçmeyi amaçlayan Cronbach Alpha Katsayısı ne kadar yüksek bir değer çıkarsa ölçekteki maddelerin de bir o kadar birbirleri ile tutarlı oldukları ve aynı özelliği ölçmeyi hedefledikleri sonucuna ulaşılabilir (DeVellis, 2014). Ölçek için elde edilen Cronbach Alpha katsayıları aşağıda Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeğinin güvenirlik analizi sonucu

Alt Boyut	**Cronbach Alpha**
Farkındalık Boyutu	0,79
Beceri Boyutu	0,83
Bilgi Boyutu	0,90
Ölçeğin Tamamı	0,91

Cronbach Alpha Katsayısı 0,00 ile 0,40 arasında bir değer alır ise ölçeğin güvenilir olmadığı, 0,40 ile 0,60 arasında bir değer alır ise ölçeğin güvenirliğinin düşük olduğu, 0,60 ile 0,80 arasında bir değer alır ise ölçeğin oldukça güvenilir olduğu ve 0,80 ile 1 arasında bir değer alır ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (DeVellis, 2014). Tablo 6'ya göre ölçekte çokkültürlü yeterlik algılarının farkındalık boyutunu ölçmeye hizmet eden 16 maddenin alpha katsayısı 0,79 bulunmuştur. Beceri boyutunu ölçmeye hizmet eden 16 maddenin alpha katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur. Bilgi boyutunu ölçmeye hizmet eden 9 maddenin alpha katsayısı ise 0,90 bulunmuştur. Ölçekte bulunan toplam 41 maddenin alpha katsayısı ise 0,91 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının ve tamamına ilişkin maddelerin alpha katsayıları referans değerler arasında yer almaktadır. Tablo 6'ya göre ölçeğin farkındalık boyutunun oldukça güvenilir; bilgi, beceri boyutlarının ve ölçeğin tamamına ilişkin maddelerin yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksel (2018), yaptığı araştırmada bu araştırmada kullanılan Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğini kullanarak alpha katsayılarını farkındalık boyutu için 0,79 beceri boyutu için 0,80 bilgi boyutu için 0,87 ve genel toplam puanı da 0,91 olarak bularak benzer bir güvenirlik katsayısı ulaşmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'na başvuru gerçekleştirilmiştir (Ek-5). Etik kurul tarafından uygun bulunan araştırmanın Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda yürütülebilmesi için gerekli evraklarla Millî Eğitim Bakanlığı'na başvurulmuş ve ilgili illerdeki okullarda araştırma izni oluşturulmuştur (Ek-4).

Veri toplama sürecinde katılımcılara profesyonelce yaklaşmak, araştırmanın bağlamını ve hedeflerini net bir şekilde aktarmak, verilen bilgilerin nasıl ve kimler tarafından kullanılacağına dair bilgi vermek oldukça önemlidir. Veri toplamanın denetimli olarak gerçekleştirilmesi gerektiğini savunan Punch (2020), özellikle tarama araştırmalarında yanıt oranlarının yüksek olabilmesi gerekçesiyle araştırma planlanırken veri toplama sürecinin de göz ardı edilmemesi gerektiğini söylemektedir. Bu araştırmada, araştırmacı yanıt oranlarının yüksek olabilmesi için veri toplama sürecini veri topladığı tüm örneklem ile yüz yüze gerçekleştirmiştir.

2.5. Veri Analizi

Araştırma verilerinin toplama aracı olan Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği'nden elde edilen verilerin analizi SPSS paket programının güncel sürümü ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programına aktarılarak öncelikle betimsel istatistikleri yapılarak ortalama, standart sapma ve yüzde gibi puan dağılım özellikleri belirlenmiştir. Yapılan analiz aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. Normallik analizi I

Normallik Analizi

		Statistic	sE
Farkındalık	Skewness	0.86	0,13
	Kurtosis	4.47	0,27
Beceri	Skewness	-.225	0,13
	Kurtosis	0.55	0,27
Bilgi	Skewness	-.302	0,13
	Kurtosis	1.183	0,27

Öncelikli olarak veriler, eksik veri ve uç açısından kontrol edilmiştir. Verilerin analizi için veri setinin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Verilerin alan yazında betimsel, istatistiksel ve grafiksel olmak üzere üç şekilde test edilmektedir.

Betimsel olarak çarpıklık ve basıklık katsayıları kontrol edilmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayıları -1,5 +1,5 arasında ise normal varsayımı sağladığı kabul edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini ortaya koyan birçok test bulunsa da SPSS programı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile analiz yapmaktadır.

Tablo 8. Normallik analizi II

	Kolmogorov-Smirnov[a]			**Shapiro-Wilk**		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Farkındalık Boyutu	,117	320	<,001	0,92	320	<,001
Beceri Boyutu	,073	320	<,001	0,98	320	,002
Bilgi Boyutu	,086	320	<,001	0,96	320	<,001

29'dan az veri varsa Shapiro-Wilk, 29'dan fazla veri varsa Kolmogorov-Smirnov testi kullanılır. Test sonuçları p<,05 ise verilerin normal dağılmadığı p>,05 ise verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (Tabachnick and Fidell, 2013).

Grafiksel olarak ise normallik Q-Q ve P-P grafiklerine bakılarak incelenmiştir. Grafiklerde normallik incelenmesinde ideal normal dağılım eğrisinin etrafında yerleşen veri seti incelenerek yapılmıştır. Veri seti normal dağılım eğrisinden çok uzaklaşmıyorsa verilerin normal dağılım gösterdiği, normal dağılım eğrisinden uzaklaşarak dağılıyorsa verilerin normal dağılım göstermediği kabul edilmektedir. Verilerin analiz edilmesinde bağımsız değişken iki kategorili ise ve veriler normal dağılıyorsa Bağımsız t testi kullanılırken verilerin normal dağılmadığı durumlarda Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bağımsız değişken 2' den fazla kategoriye sahipse ve veriler normal dağılım gösteriyorsa tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmış verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda ise Kruskall Wallis H testi kullanılmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise veriler normal dağılım gösterdiğinden Pearson's r korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Yine betimsel istatistiklerden ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerlerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında ilişkin iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Çokkültürlü Yeterlik Algıları

Bu araştırmada yanıt aranan ilk alt amaç özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algılarının hangi düzeyde olduğudur. Yöneticilerin çokkültürlü yeterlik algıları veri toplamak için kullanılan ölçeğin alt boyutları olan farkındalık, bilgi, beceri ve alınan toplam puanlara göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algılarının puan dağılımı

Boyutlar	**N**	**x̄**	**Ss**
Farkındalık Boyutu	320	65.8	8.1
Beceri Boyutu	18	62.3	8.4
Bilgi Boyutu	319	34.4	5.9
Toplam	20	162.4	19.6

Tablo 9, özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ölçeğin farkındalık boyutundan aldıklarını puan x̄= 65,8 olarak bulunmuştur. Yöneticilerin, ölçeğin beceri boyutundan aldıkları puanların x̄= 62,3 olduğu görülmektedir. Bilgi boyutundan alınan puanların x̄= 34,4 olduğu tespit edilmiştir. Toplam puanlar incelendiğinde toplam ortalama puanın ise 162,4 olduğu görülmektedir.

Analizlerden elde edilen bulgulara göre özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin farkındalık ve beceri boyutlarından yüksek puan aldıkları görülmektedir. Ölçeğin diğer bir boyutu olan bilgi boyutundan ise diğer boyutlara göre daha düşük bir puan aldıkları görülmektedir. Bu durumda araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çokkültürlülük konusunda sınırlı bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

3.1.1. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda bu bölümde okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediği Man Whitney U testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algılarının cinsiyete göre incelenmesi

	Cinsiyet	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**p**
Farkındalık Boyutu	Kadın	3	10,83	32,50	26,5	0,36
	Erkek	26	15,48	402,50		
	Toplam	29				
Beceri Boyutu	Kadın	3	12,17	36,50	30,5	0,60
	Erkek	25	14,78	369,50		
	Toplam	28				
Bilgi Boyutu	Kadın	3	15,50	46,50	37,5	0,91
	Erkek	26	14,94	388,50		
	Toplam	29				
Toplam	Kadın	3	11,83	35,50	29,5	0,49
	Erkek	26	15,37	399,50		
	Toplam	29				

*p<0,05

Tablo 10'a göre okul yöneticilerinin cinsiyetlerine bağlı olarak çokkültürlü yeterlik algıları ölçeğinin alt boyutları olan farkındalık, beceri ve bilgi boyutlarına ilişkin puanları ve toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır (p>0,05). [U=26,5, pFarkındalık=0,36>0,05 ; U=30,5, pBeceri=0,60 >0,05; U=37,5, pBilgi=0,91>0,05; U=29,5, pToplam=0,49>0,05]. Bu örneklemde Mann Whitney U testinin sonuçlarına göre okul yöneticilerinin cinsiyetlerinin çokkültürlü yeterlik algıları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

3.1.2. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi

Okul yöneticilerin eğitim durumları lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu olma durumlarına göre analiz edilmiştir. Doktora mezunu olan okul yöneticisi bulunmadığı için eğitim durumları lisans ve yüksek lisans olarak gruplandırılarak analiz yapılmıştır. Örneklem büyüklüğü 30'un altında olduğu için ve veriler normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algılarının eğitim durumuna göre incelenmesi

	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Farkındalık Boyutu	Lisans	18	13,69	246,50	75,5	0,28
	Yüksek Lisans	11	17,14	188,50		
	Toplam	29				
Beceri Boyutu	Lisans	17	13,00	221,00	68,0	0,23
	Yüksek Lisans	11	16,82	185,00		
	Total	28				
Bilgi Boyutu	Lisans	18	15,11	272,00	97,0	0,92
	Yüksek Lisans	11	14,82	163,00		
	Toplam	29				
Toplam	Lisans	18	13,36	240,50	69,5	0,18
	Yüksek Lisans	11	17,68	194,50		
	Toplam	29				

*p<0,05

Man Whitney U Testinin sonucunda anlamlı bir farklılığın oluşup oluşmadığını anlayabilmek için "P" değeri incelenir. "P" değeri 0,05'ten küçük ise anlamlı bir fark vardır, 0,05'ten büyük ise anlamlı bir fark yoktur şeklinde değerlendirilmektedir. Tablo 11'e göre okul yöneticilerinin eğitim durumlarına bağlı olarak çokkültürlü yeterlik algıları ölçeğinin alt boyutları olan farkındalık, beceri ve bilgi boyutlarına ilişkin puanları ve toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır (p>0,05). [U=75,5, pFarkındalık=0,28>0,05 ; U=68, pBeceri=0,23>0,05; U=97, pBilgi=0,92>0,05; U=69,5, pToplam=0,18>0,05]. Bu örneklemde Mann Whitney U testinin sonuçlarına göre okul yöneticilerinin eğitim durumlarının çokkültürlü yeterlik algıları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

3.1.3. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Mesleki Hizmet Süresine Göre İncelenmesi

Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin mesleki hizmet süresi dağılımları 1'den 7' ye kadar küçük değer aldığından aralıklar 1-15 yıl, 16-25 yıl ve

26 yıl ve üzeri şeklinde yeniden gruplandırılarak analiz yapılmıştır. Okul yöneticilerinin çokkültürlülük algılarının mesleki hizmet süresine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için Kruskall Wallis H testi uygulanmıştır. Uygulanan testin sonuçları Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algıları puanlarının mesleki hizmet süresine göre incelenmesi

	Kıdem	**N**	**Sıra Ortalaması**	**sd**	**X^2**	**p**	**ε^2**
Farkındalık Boyutu	1-15	6	14,00	2	1,7	0,40	
	16-25	14	17,11				
	26+	9	12,39				
	Toplam	29					
Beceri Boyutu	1-15	5	14,40	2	6,28	0,04	0.23
	16-25	14	17,96				
	26+	9	9,17				
	Toplam	28					
Bilgi Boyutu	1-15	6	15,83	2	7,1	0,02	0.25
	16-25	14	18,54				
	26+	9	8,94				
	Toplam	29					
Toplam	1-15	6	13,92	2	5,5	0,06	
	16-25	14	18,61				
	26+	9	10,11				
	Toplam	29					

$p<0,05$*

Tablo 12'de görüldüğü gibi yöneticilerin mesleki hizmet sürelerine bağlı olarak çokkültürlü yeterlik algıları ölçeğinin alt boyutlarından farkındalık boyutunda ve ölçeğin tamamına ilişkin alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>0.05$). Ölçeğin beceri alt boyutunda okul yöneticilerinin mesleki hizmet sürelerine bağlı olarak yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($X^2_{(2)}=6,28$, $p<0,05$). Ortaya çıkan sonucun ise ($\varepsilon^2=0.23$) nispeten güçlü olduğu söylenebilir. Ölçeğin diğer bir alt boyutu olan bilgi boyutunda yöneticilerin mesleki hizmet sürelerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($X^2_{(2)}=7,13$, $p<0,05$). Ortaya çıkan sonucun ($\varepsilon^2=0.25$) nispeten güçlü bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

3.1.4. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Şehirlere Göre İncelenmesi

Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algıları görev yaptıkları şehirlere göre incelenmiştir. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları şehirlerin çokkültürlü yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı Kruskall Wallis H testi ile saptanmaya çalışılmıştır. Test sonuçları Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algılarının görev yaptıkları şehirlere göre incelenmesi

	Şehir	N	Sıra Ortalaması	X^2	df	p
Farkındalık Boyutu	Rize	9	15,94	0,49	2	0,78
	Trabzon	16	14,03			
	Antalya	4	16,75			
	Toplam	29				
Beceri Boyutu	Rize	8	11,81	1,23	2	0,54
	Trabzon	16	15,41			
	Antalya	4	16,25			
	Toplam	28				
Bilgi Boyutu	Rize	9	10,89	3,13	2	0,2
	Trabzon	16	16,66			
	Antalya	4	17,63			
	Toplam	29				
Toplam	Rize	9	12,67	0,99	2	0,6
	Trabzon	16	15,94			
	Antalya	4	16,50			
	Toplam	29				

*p<0,05

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları şehirlerin çokkültürlü yeterlik algılarına etkisi incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarına ve tamamına ilişkin aldıkları puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. [pFarkındalık=0,78>0,05; pBeceri=0,54>0,05; pBilgi=0,209>0,05; pToplam=0,60>0,05]. Bu örnekleme göre okul yöneticilerinin görev yaptıkları şehirlerin çokkültürlü yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

3.1.5. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Okulda Farklı Kültürlerden Bireylerin Bulunması Durumuna Göre İncelenmesi

Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algıları görev yaptıkları okulda farklı kültürlerden bireylerin bulunması durumuna göre incelenmiştir. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda farklı kültürlerden bireylerin bulunması ve bu duruma yönelik gerçekleştirdiği uyarlamaların çokkültürlü yeterlik algılarına anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı Mann Whitney U testi ile saptanmaya çalışılmıştır. Test sonuçları Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algılarının görev yaptıkları okulda farklı kültürlerden bireylerin bulunması durumuna göre incelenmesi

	Farklı Kültürlerden Öğrenci Bulunması	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Farkındalık Boyutu	Evet	22	14,00	308,00	55,0	0,26
	Hayır	7	18,14	127,00		
	Toplam	29				
Beceri Boyutu	Evet	21	13,88	291,50	60,5	0,49
	Hayır	7	16,36	114,50		
	Toplam	28				
Bilgi Boyutu	Evet	22	14,61	321,50	68,5	0,66
	Hayır	7	16,21	113,50		
	Toplam	29				
Toplam	Evet	22	14,14	311,00	58,0	0,33
	Hayır	7	17,71	124,00		
	Toplam	29				

*p<0,05

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda farklı kültürlerden öğrencilerin bulunmasının çokkültürlü yeterlik algılarına etkisi incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarına ve tamamına ilişkin alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. [U=55, pFarkındalık=0,26>0,05; U=60,5, pBeceri=0,49>0,05; U=68,5, pBilgi=0,66>0,05; U=58, pToplam=0,33>0,05]. Bu örnekleme göre okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda farklı kültürlerden öğrencilerin bulunmasının çokkültürlü yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

3.1.6. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Yetişilen Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi

Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin yetişilen yerleşim yerinin çokkültürlü yeterlik algılarına etkisi Kruskall Wallis H testi ile incelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algılarının yetişilen yerleşim yerine göre incelenmesi

	Yetişilen Yerleşim Yeri	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P
Farkındalık Boyutu	Köy	10	17,90	3	3,35	0,34
	İlçe Merkezi	8	10,88			
	İl Merkezi	9	16,00			
	Büyük Şehir	2	12,50			
	Toplam	29				
Beceri Boyutu	Köy	10	15,00	3	0,51	0,91
	İlçe Merkezi	7	13,14			
	İl Merkezi	9	15,50			
	Büyük Şehir	2	12,25			
	Toplam	28				
Bilgi Boyutu	Köy	10	11,85	3		0,48
	İlçe Merkezi	8	15,94		2,44	
	İl Merkezi	9	16,61			
	Büyük Şehir	2	19,75			
	Toplam	29				
Toplam	Köy	10	15,40	3	1,08	0,78
	İlçe Merkezi	8	12,50			
	İl Merkezi	9	16,72			
	Büyük Şehir	2	15,25			
	Toplam	29				

*p<0,05

Okul yöneticileri yetişilen yerleşim yerinin çokkültürlü yeterlik algılarına etkisi incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarına ve tamamına ilişkin aldıkları puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. [pFarkındalık=0,34>0,05; pBeceri=0,91>0,05; pBilgi=0,48>0,05; pToplam=0,78>0,05]. Bu örnekleme göre okul yöneticilerinin yetişilen yerleşim yerinin çokkültürlü yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

3.1.7. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Çokkültürlülük ile İlgili Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesi

Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlülük ile ilgili eğitim alma durumlarının çokkültürlü yeterlik algılarına etkisi Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algılarının çokkültürlülük ile ilgili eğitim alma durumlarına göre incelenmesi

	Eğitim Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Effect size
Farkındalık Boyutu	Evet	5	5,9	29,5	14,5	0,008	0.75
	Hayır	24	16,9	405,5			
	Toplam	29					
Beceri Boyutu	Evet	5	13,1	65,5	50,5	0,67	
	Hayır	23	14,8	340,5			
	Toplam	28					
Bilgi Boyutu	Evet	5	18,1	90,5	44,5	0,36	
	Hayır	24	14,35	344,5			
	Toplam	29					
Toplam	Evet	5	12,1	60,5	45,5	0,4	
	Hayır	24	15,6	374,5			
	Toplam	29					

*p<0,05

Okul yöneticilerinin çokkültürlülük ile ilgili eğitim alıp almamalarının çokkültürlü yeterlik algılarına etkisi incelendiğinde ölçeğin farkındalık alt boyutunda anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir. (U=14,5, p<,05). Ortaya çıkan bu farklılık yüksek düzeyde bir etkiye sahiptir.

Okul yöneticilerinin ölçeğin diğer alt boyutlarına ve tamamına ilişkin aldıkları puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. [U=50,5, pBeceri=0,67>0,05; U=44,5, pBilgi=0,36>0,05; U=45,5, pToplam=0,4>0,05]. Bu örnekleme göre okul yöneticilerinin çokkültürlülük ile ilgili eğitim alıp almama durumlarının çokkültürlü yeterlik algıları ölçeğinin beceri alt boyutu, bilgi alt boyutu ve ölçeğin tamamına ilişkin alınan puanlar üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

3.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algıları

Bu araştırmada yanıt aranan ikinci alt amaç özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının hangi düzeyde olduğudur. Özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarını saptayabilmek için kullanılan ölçeğin alt boyutları olan farkındalık, bilgi, beceri ve alınan toplam puanlara göre incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları ölçeğinden aldıkları puanlar Tablo 17'de verilmiştir

Tablo 17. Özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının puan dağılımı

Boyutlar	**N**	**x̄**	**Ss**
Farkındalık Boyutu	291	65,7	8,22
Beceri Boyutu	290	62,2	8,34
Bilgi Boyutu	290	34,2	5,88
Toplam	291	162,08	19,62

Tablo 17, özel eğitim öğretmenlerinin ölçeğin farkındalık boyutundan aldıkları puan x̄= 65,769 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin, ölçeğin beceri boyutundan aldıkları puan ortalamalarının x̄= 62,2 olduğu görülmektedir. Bilgi boyutundan aldıkları puanları ise x̄= 34,2 olarak tespit edilmiştir. Toplam puanlar incelendiğinde ise ortalamanın 162,08 olduğu görülmektedir.

Analizlerden elde edilen bulgulara göre özel eğitim öğretmenlerinin farkındalık ve beceri boyutlarından yüksek puan aldıkları görülmektedir. Ölçeğin diğer bir boyutu olan bilgi boyutundan ise diğer boyutlara göre daha düşük bir puan aldıkları görülmektedir. Bu sonuca göre araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlülük konusunda sınırlı bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

3.2.1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda bu bölümde özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının cinsiyete göre incelenmesi

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Farkındalık Boyutu	Kadın	216	145,26	31376,0	7940,0	0,79
	Erkek	75	148,13	11110,00		
	Toplam	291				
Beceri Boyutu	Kadın	215	146,37	31469,0	7876,0	0,76
	Erkek	75	143,01	10726,0		
	Toplam	290				
Bilgi Boyutu	Kadın	215	140,45	30197,0	6977,0	0,08
	Erkek	75	159,97	11998,0		
	Toplam	290				
Toplam	Kadın	216	144,94	31306,0	7870,0	0,71
	Erkek	75	149,07	11180,0		
	Toplam	291				

*p<0,05

Tablo 18'e göre özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyetlerine bağlı olarak çokkültürlü yeterlik algıları ölçeğinin alt boyutları olan farkındalık, beceri ve bilgi boyutlarına ilişkin puanları ve toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır (p>0,05). [U=7940, pFarkındalık=0,79>0,05; U=7876, pBeceri=0,75>0,05; U=6977, pBilgi=0,08>0,05; U=7870, pToplam=0,71>0,05]. Bu örneklemde Mann Whitney U testinin sonuçlarına göre özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyetlerinin çokkültürlü yeterlik algıları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

3.2.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin eğitim durumları lisans, yüksek lisans ve doktora olarak belirlenmiştir. Verilere göre araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenleri arasından doktora yapmış olanların sayısı 3'tür. Bundan dolayı eğitim durumu lisans ve yüksek lisans ve üstü olarak tekrar kodlanmıştır. Man Whitney U testi uygulanarak elde edilen bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının eğitim durumlarına göre incelenmesi

	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Farkındalık Boyutu	Lisans	268	144,19	38643,5	2597,5	1,21
	Yüksek Lisans ve Üstü	23	167,07	3842,5		
	Toplam	291				
Beceri Boyutu	Lisans	267	145,16	38758,5	2980,5	0,81
	Yüksek Lisans ve Üstü	23	149,41	3436,5		
	Toplam	290				
Bilgi Boyutu	Lisans	267	147,62	39415,5	2503,5	0,14
	Yüksek Lisans ve Üstü	23	120,85	2779,5		
	Toplam	290				
Toplam	Lisans	268	145,56	39011,0	2965,0	0,76
	Yüksek Lisans ve Üstü	23	151,09	3475,0		
	Toplam	291				

*p<0,05

Tablo 19'a göre özel eğitim öğretmenlerinin eğitim durumlarına bağlı olarak çokkültürlü yeterlik algıları ölçeğinin alt boyutları olan farkındalık, beceri ve bilgi boyutlarına ilişkin puanları ve toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. [U=2597,5, pFarkındalık=0,21>0.05; U=2980,5, pBeceri=0,81>0,05; U=2503,5, pBilgi=0,14>0,05; U=2965, pToplam=0,76>0,05]. Bu örnekleme uygulanan Man Whitney U testinin sonuçlarına göre özel eğitim öğretmenlerinin eğitim durumlarının çokkültürlü yeterlik algıları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

3.2.3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Mesleki Hizmet Süresine Göre İncelenmesi

Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki hizmet sürelerinin çokkültürlü yeterlik algıları üzerindeki etkisi Kruskall Wallis H Testi uygulanarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20. Özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları puanlarının mesleki hizmet süresine göre incelenmesi

	Mesleki Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Farkındalık Boyutu	1-5	122	156,02	6	5,86	0,43
	6-11	64	144,13			
	11-15	42	139,10			
	16-20	30	123,93			
	21-25	9	150,00			
	26-30	15	154,70			
	31+	9	110,83			
	Toplam	291				
Beceri Boyutu	1-5	122	151,95	6	8,45	0,20
	6-11	64	135,79			
	11-15	42	144,24			
	16-20	29	142,34			
	21-25	9	171,06			
	26-30	15	166,43			
	31+	9	82,78			
	Toplam	290				
Bilgi Boyutu	1-5	122	157,32	6	11,18	0,08
	6-11	63	143,43			
	11-15	42	127,88			
	16-20	30	138,28			
	21-25	9	104,94			
	26-30	15	174,03			
	31+	9	99,06			
	Toplam	290				
Toplam	1-5	122	154,81	6	7,9	0,24
	6-11	64	141,09			
	11-15	42	138,21			
	16-20	30	133,67			
	21-25	9	149,83			
	26-30	15	172,43			
	31+	9	91,00			
	Toplam	291				

*p<0,05

Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki hizmet sürelerinin çokkültürlü yeterlik algılarına etkisi incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarına ve tamamına ilişkin aldıkları puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. [pFarkındalık=0,43>0,05; pBeceri=0,20>0,05; pBilgi=,083>0,05; pToplam=0,24>0,05]. Bu örnekleme göre öğretmenlerin mesleki hizmet sürelerinin çokkültürlü yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

3.2.4. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Şehirlere Göre İncelenmesi

Özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları görev yaptıkları şehirlere göre incelenmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları şehirlerin, çokkültürlü yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı Kruskall Wallis H testi ile saptanmaya çalışılmıştır. Test sonuçları Tablo 21'de yer almaktadır.

Tablo 21. Özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının görev yaptıkları şehirlere göre incelenmesi

	Şehir	N	Sıra Ortalaması	X^2	df	p
Farkındalık Boyutu	Rize	66	145,59	2,750	2	0,25
	Trabzon	123	137,66			
	Antalya	102	156,32			
	Toplam	291				
Beceri Boyutu	Rize	66	132,52	2,249	2	0,32
	Trabzon	122	147,06			
	Antalya	102	152,04			
	Toplam	290				
Bilgi Boyutu	Rize	66	137,59	2,907	2	0,23
	Trabzon	122	140,34			
	Antalya	102	156,78			
	Toplam	290				
Toplam	Rize	66	137,28	3,391	2	0,18
	Trabzon	123	140,52			
	Antalya	102	158,25			
	Toplam	291				

*p<0,05

Özel eğitim öğretmenlerinin görev yaptıkları şehirlerin çokkültürlü yeterlik algılarına etkisi incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarına ve tamamına ilişkin aldıkları puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. [pFarkındalık=0,25>0,05; pBeceri=0,32>0,05; pBilgi=0,23>0,05; pToplam=0,18>0,05]. Bu örnekleme göre özel eğitim öğretmenlerinin görev yaptıkları şehirlerin çokkültürlü yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

3.2.5. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Eğitim Ortamlarında Farklı Kültürlerden Bireylerin Bulunması Durumuna Göre İncelenmesi

Özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları görev yaptıkları eğitim ortamlarında farklı kültürlerden bireylerin bulunması durumuna göre incelenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin görev yaptıkları eğitim ortamlarında farklı kültürlerden bireylerin bulunması ve bu duruma yönelik gerçekleştirdiği uyarlamaların çokkültürlü yeterlik algılarına anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı bağımsız t testi ile saptanmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının görev yaptıkları eğitim ortamlarında farklı kültürlerden bireylerin bulunması durumuna göre incelenmesi

	Sınıfında Farklı Kültürden Öğrenci Bulundurma	**N**	$\bar{X}$	**Std.**	**Sd**	**T**	**p**	**Cohen's d**
Farkındalık Boyutu	Evet	135	66,837	7,8409	289	2,071	0,03	0.243
	Hayır	156	64,846	8,4578				
Beceri Boyutu	Evet	135	63,022	8,4230	288	1,516	0,13	
	Hayır	155	61,535	8,2440				
Bilgi Boyutu	Evet	134	34,537	5,2108	288	,895	0,37	
	Hayır	156	33,916	6,4136				
Toplam	Evet	135	164,333	19,0388	289	1,824	0,06	
	Hayır	156	160,141	19,9775				

Tablo 22'ye göre özel eğitim öğretmenlerinin görev yaptıkları eğitim ortamlarında farklı kültürlerden bireylerin bulunması durumunun çokkültürlü yeterlik algılarına etkisi incelendiğinde ölçeğin farkındalık alt boyutunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($t_{(289)}$= 2,071, p<,05). Bu farklılık ise görev yaptığı eğitim ortamlarında farklı kültürlerden bireyler bulunmayan öğretmenlerin lehine bir sonuç çıkmıştır. Ortaya çıkan sonuç zayıf etki büyüklüğündedir. Ölçeğin tamamına ilişkin ve ölçeğin alt boyutlarından olan beceri boyutu ve bilgi boyutunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

3.2.6. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlülük Algılarının Yetişilen Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi

Özel eğitim öğretmenlerinin yetişilen yerinin çokkültürlü yeterlik algılarına etkisi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının yetişilen yerleşim yerine göre incelenmesi

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Farkındalık Boyutu	Gruplar Arası	550,14	3	183,38	2,761	0,04
	Grup İçi	19063,43	287	66,42		
	Toplam	19613,57	290			
Beceri Boyutu	Gruplar Arası	473,82	3	157,94	2,298	0,07
	Grup İçi	19659,15	286	68,73		
	Toplam	20132,97	289			
Bilgi Boyutu	Gruplar Arası	442,56	3	147,52	4,408	0,005
	Grup İçi	9572,43	286	33,47		
	Toplam	10014,99	289			
Toplam	Gruplar Arası	4528,68	3	1509,56	4,042	0,008
	Grup İçi	107176,16	287	373,43		
	Toplam	111704,85	290			

Tablo 23'e göre beceri alt boyutunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır (p>,05). Farkındalık alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri yetişilen yerleşim yerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır (F(3-287)= 2,761, p<,05). Ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi kullanılmıştır. Test sonucunda yetiştikleri yer il merkezi olan öğretmenler ($\bar{X}$=64,54) ile yetiştikleri yer büyük şehir olan öğretmenler öğretmenler ($\bar{X}$=67,59) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın büyük şehirde yetişen öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır(p<,05). Ortaya çıkan bu fark küçük etki büyüklüğüne sahiptir. Büyük şehirde yetişen öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}$=67,59) ile ilçe merkezinde yetişen öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}$=64,6) arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır (p<,05). Bu farklılığın büyük şehirde yetişen öğretmenlerin lehine olduğunu saptanmıştır. Ortaya çıkan sonuç düşük düzeyde etki büyüklüğüne sahiptir.

Diğer bir farklılık ölçeğin bilgi boyutunda ortaya çıkmıştır (p<,05). Ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi yapılmıştır. Bu teste göre büyük şehirde yetişen öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}$=36,337) ile köyde yetişen öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}$=34,14) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu farkın büyük şehirde yetişen öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır (p<,05). Ortaya çıkan sonucun etki büyüklüğü düşük düzeydedir.

Büyük şehirde yetişen öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}$=36,3) ile ilçe merkezinde yetişen öğretmenlerin ($\bar{X}$=34,0) görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın büyük şehirde yetişen öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç düşük etki büyüklüğüne sahiptir. Karşılaştırmalarda saptanan bir diğer anlamlı farklılık ise büyük şehirlerde yetişen öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}$=36,3) ile il merkezinde yetişen öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}$=33,42) arasındadır. Bu farklılık büyük şehirlerde yetişen öğretmenlerin lehine ve orta düzeyde etki büyüklüğüne sahiptir.

Ölçeğin tamamına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık daha ortaya çıkmıştır ($F_{(3-287)}$= 4,042, p<,05). Ortaya çıkan bu farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD kullanılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda büyük şehirlerde yetişen öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}$=167,98) ile ilçe merkezinde yetişen öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}$ = 160,086) arasında, büyük şehirde yetişen öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılık (Cohen's d=0,41) düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Ölçeğin tamamına ilişkin öğretmen görüşleri arasında ortaya çıkan bir diğer anlamlı fark büyük şehirde yetişen öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}$ =167,98) ile il merkezinde yetişen öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}$ =158,79) arasındadır. Sonuca göre büyük şehirde yetişen öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu farklılık (Cohen's d=0,51) orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir.

Bu veriler ışığında öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarından ve ölçeğin tamamına ilişkin aldıkları puanlar doğrultusunda büyük şehirde yetişen öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının, köyde, ilçe merkezinde ve il merkezinde yetişen öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

3.2.7. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Çokkültürlülük ile İlgili Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesi

Özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlülük ile ilgili eğitim alma durumlarının çokkültürlü yeterlik algılarına etkisi Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24. Özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının çokkültürlülük ile ilgili eğitim alma durumlarına göre incelenmesi

	Eğitim Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Farkındalık Boyutu	Evet	7	182,07	1274,5	741,5	0,25
	Hayır	284	145,11	41211,5		
	Toplam	291				
Beceri Boyutu	Evet	7	176,79	1237,5	771,5	0,31
	Hayır	283	144,73	40957,5		
	Toplam	290				
Bilgi Boyutu	Evet	7	142,93	1000,5	972,5	0,93
	Hayır	283	145,56	41194,5		
	Toplam	290				
Toplam	Evet	7	171,43	1200,0	816,0	0,41
	Hayır	284	145,37	41286,0		
	Toplam	291				

*p<0,05

Özel eğitim öğretmenlerinin ölçeğin alt boyutlarına ve tamamına ilişkin aldıkları puanları incelendiğinde çokkültürlülük ile ilgili eğitim alma durumlarının çokkültürlü yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık durumu oluşturmadığı belirlenmiştir. [U=741,5, pFarkındalık=0,25>0,05; U=771,5, pBeceri=0,31>0,05; U=972,5, pBilgi=0,93>0,05; U=816, pToplam=0,41>0,05]. Bu örnekleme göre özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlülük ile ilgili eğitim alıp almama durumlarının çokkültürlü yeterlik algıları ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin tamamına ilişkin alınan puanlar üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

3.3. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algıları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Tablo 25. Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi

		Öğretmen Farkındalık Boyutu	Öğretmen Beceri Boyutu	Öğretmen Bilgi Boyutu	Öğretmen Toplam
Yönetici Farkındalık Boyutu	Pearson's r	0,25	-0,03	-0,15	0,04
	p-value	0,17	0,87	0,43	0,83
Yönetici Beceri Boyutu	Pearson's r	0,16	0,19	0,10	0,18
	p-value	0,39	0,30	0,58	0,33
Yönetici Bilgi Boyutu	Pearson's r	0,17	0,42	0,31	0,35
	p-value	0,36	0,02	0,09	0,05
Yönetici Toplam	Pearson's r	0,24	0,22	0,26	0,28
	p-value	0,20	0,24	0,16	0,13

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi yönetici görüşlerinin bilgi boyutu ile öğretmenlerin beceri boyutuna ilişkin görüşleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır (r=,42, p<,05). Bilgi ve beceri boyutlarında ortaya çıkan etki büyüklüklerinin hangi alt gruplarda olduğunu belirlemek için yapılan Pairwise Comparisons testi uygulanmıştır. Beceri boyutu için uygulanan Pairwise Comparisons testinin sonucu aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 26. Beceri boyutunda ortaya çıkan farklılık için uygulanan pairwise comparisons testi

Yönetici-Öğretmen	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
(26+)- (1-15)	5,23	4,58	1,14	0,25	0,76
(26+)- (16-25)	8,79	3,50	2,50	0,01	0,03
(1-15)- (16-25)	-3,56	4,27	-,83	0,40	1,0

Yukarıdaki tabloya göre 26 yıl ve üstü kıdeme sahip yöneticiler ile 16-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında 26 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenler

arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılık 16-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine çıkmıştır (w= 8.79, p<,05).

Tablo 24'e göre 26 yıl ve üzeri mesleki hizmet süresine sahip okul yöneticileri ile 16-25 yıl ve 25 yıl üzeri mesleki hizmet süresine sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bilgi boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Pairwise comparisons testi sonucu aşağıda verilmiştir.

Tablo 27. Bilgi boyutunda ortaya çıkan farklılık için uygulanan pairwise comparisons testi

Yönetici-Öğretmen	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
(26+)- (1-15)	6,88	4,45	1,54	0,12	0,36
(26+)-(16-25)	9,59	3,61	2,65	0,008	0,02
(1-15)-(16-25)	-2,7	4,12	-,656	0,512	1,0

Yukarıdaki tabloya bakıldığında beceri alt boyutunda 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticiler ile 16-25 yıl kıdeme sahip yöneticiler arasında 16-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır (w=9,591, p<,05).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarını çeşitli değişkenler çerçevesinde incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuç, tartışma ve önerileri yer almaktadır.

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlik algıları ile ilgili araştırmalara rastlanırken okul personeli ve okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algıları ile ilgili sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Çokkültürlülük ile ilgili mevcut araştırmalar genel itibariyle öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Ancak çokkültürlülük okullarda yalnızca öğretmenlerin farkındalık, bilgi ve becerileri ile gerçekleşmemektedir. Okul yöneticilerinin çokkültürlülük algılarının, öğretmenlerin sınıflarındaki uygulamaları gerçekleştirebilmeleri konusunda büyük bir etkisi mevcuttur. Bu gerekçeyle bu araştırma okul yöneticilerini de kapsamaktadır. Bu eksiklik doğrultusunda okullardaki tüm eğitim personellerini kapsayan araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Thomas, Parkhouse & Lu (2022) araştırmalarında eğitimcilerin çeşitliliğe karşı tutum ve değerlendirmelerini ölçmeyi hedefleyerek çokkültürlü okullardaki öğretmen, yönetici ve danışmanlar dahil tüm okul personelinin çeşitliliğe dair görüş ve deneyimlerini yakından gözlemlemişlerdir. Tüm bu bilgiler ışığında Türkiye'de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılacak olan araştırmalara yalnızca öğretmenlerin değil yöneticilerin ve diğer eğitim personellerinin de dahil edilmesi gerekliliği ile gerçekleştirilen bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4.1.1. Okul Yöneticilerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algıları puanlarının farkındalık ve beceri boyutlarından yüksek puan aldıkları ancak bilgi boyutundan diğer boyutlara göre daha düşük bir puan aldıklarını göstermektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algılarının farkındalık düzeyinde yüksek olduğu ancak yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır. Bu

sonuç doğrultusunda ilgili alan yazına bakıldığında Polat (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırma, bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak okul yöneticilerinin ölçeğin bilgi boyutundan yüksek düzeyde puanlar aldıklarını ortaya koymuştur. Polat'ın araştırması okul yöneticilerinin ideolojik, kültürel, fiziksel, sosyal ve duygusal farklılıkların bilgisine oldukça yüksek düzeyde; dile ve cinsiyete bağlı farklılıkların bilgisine yüksek düzeyde; cinsel yönelim ve ırksal farklılıkların bilgisine ise orta düzeyde sahip olduklarını belirlemiştir. Marangoz (2014) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin çokkültürlü eğitime yönelik algılarının olumlu yönde olduğunu saptamıştır. Hamurcu ve Demirçelik (2015) tarafından yapılan nitel araştırmada, bu araştırmanın bu sonucu ile paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin çokkültürlü eğitim ortamlarını yönetebilme konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip hissetmedikleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlülük konusunda yeterli bilgi donanımına sahip olmamaları öğrencilerle kurabilecekleri etkileşimleri sınırlandırabilir. Bu durum okul yöneticilerinin, öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları çokkültürlü eğitim uyarlamalarının gerekçe ve gerekliliklerini anlamaları ve etkinliklere etkin katılımlarını sağlamaları konusunda da problemler yaratabileceğinin çıkarımı yapılabilir.

Araştırmanın sonuçlarında okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algıları cinsiyete, eğitim durumlarına, görev yaptıkları şehirlere, görev yaptıkları okullarda farklı kültürlerden bireylerin bulunmasına, yetişilen yerleşim yerine göre farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Alan yazında yapılan araştırmalarda Arslan ve Çalmaşur (2018) tarafından okul yöneticilerinin çokkültürlü eğitim ve demokratik tutumlarının incelendiği araştırmada cinsiyet, okul türü, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılığa ulaşılırken Polat (2012) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Karadağ (2015) araştırmasında, okul yöneticilerinin çokkültürlülük yeterlik düzeylerinin cinsiyet ve eğitim durumuna göre farklılaşma göstermediğini ortaya koymuştur. Çokkültürlü yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemesi Türkiye'deki okul yönetici profilini genellikle erkek yöneticilerin oluşturmasından kaynaklanıyor olabilir. Okullardaki kadın yöneticilerin sayısı kısıtlı olduğundan okul yöneticilerini kapsayan araştırmaların örneklemlerini

genellikle erkek yöneticilerin oluşturduğu tahmini doğrultusunda cinsiyet değişkenine göre gerekli karşılaştırma yapılamıyor olabilir.

Araştırmanın sonuçlarında okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algılarının mesleki hizmet süresi değişkenine göre ölçeğin bilgi ve beceri boyutlarında anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Bilgi ve beceri boyutuna bakıldığında her iki boyutta da 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticiler ile 16-25 yıl kıdeme sahip yöneticiler arasında 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticiler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Polat (2012) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin mesleki hizmet sürelerine göre çokkültürlülüğe yönelik tutumlarında farklılaşmalar bulmuştur. Polat tarafından bulunan farklılıklar, bu araştırmanın tersine okul yöneticilerinin kıdemlerinin artması ile çokkültürlülüğe yönelik tutum ve ilgilerinde bir azalma olduğunu ortaya koymuştur. Polat'ın eriştiği sonuçlarda okul yöneticilerinin meslek başlangıcında farklılıklara karşı daha duyarlı olmalarının mesleki idealizmle ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada ulaşılan sonuçların ise mesleki hizmet süresi arttıkça yaşanan deneyimlerin çokkültürlü yeterlik konusunda bilgi sağlarken çokkültürlü ortamlarda yaşanabilecek etkileşimler için pratikleşmiş beceriler sağlayabildiği çıkarımı yapılabilir.

Arslan ve Çalmaşur (2018), karma model ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin çokkültürlü eğitim tutumlarında ve demokratik eğitim tutumlarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin meslek yaşamlarındaki deneyimleri çokkültürlülüğe yönelik farkındalığını etkilemezken bilgi ve beceri boyutlarını etkilemektedir. Mesleki hizmet süresinin artması ile bilgi ve beceri boyutlarından alınan puanların da artması kıdem ve çokkültürlü yeterlik algılarının alt boyutları olan bilgi ve beceri boyutları arasında doğru orantı olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda mesleki hizmet süresinin, tecrübelerin ve meslekte geçirilen sürenin çokkültürlülük konusunda yöneticileri bilgi edinmeye sevk ettiği söylenebilir. Yöneticilerin görev yaptıkları okullarda kültürel çeşitliliğin bulunması farklı kültürlerden bireylerle etkileşimin sağlanabilmesi, okul işleyişinin çok yönlü olarak devam edebilmesi ve tüm öğrenciler, eğitim personeli ve eğitim için olumlu kültürel iklimi sağlayabilmek adına beceri kazandırdığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algılarının çokkültürlülük ile ilgili eğitim alma durumlarına göre incelendiğinde ölçeğin bilgi ve beceri boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken farkındalık boyutunda anlamlı ve yüksek düzeyde etkiye sahip bir farklılığa rastlanmıştır. Ezer, Millet & Patkin (2014) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin kültürel çeşitliliğe dair farkındalık sergiledikleri, çokkültürlü eğitimi gerekli gördüklerine dair görüşler belirtirken bu söylemlerini herhangi bir eyleme dönüştürmedikleri gözlemlemişlerdir. Aynı zamanda okul yöneticilerinin çokkültürlü eğitim uygulamaları hakkında bilgi edinip kendilerini geliştirme taraftarı olmadıkları sonucuna da ulaşmışlardır. Bu durumda çokkültürlülük ile ilgili eğitim alan okul yöneticilerinin çokkültürlülüğe ve dolayısıyla kültürel çeşitliliğe karşı bir farkındalık geliştirdikleri ancak bu eğitimin çokkültürlü bilgi ve becerilerini etkilemediği çıkarımı yapılabilir.

Bu araştırmada katılımcılara Ek-2'de yer alan bilgiler hakkında sorular sorulmuştur. Okul yöneticilerinin bir kısmı çokkültürlülük ile ilgili eğitim aldıklarını ancak isimlerini hatırlamadıklarını söylerken bir kısmı ise çokkültürlülük ile ilgili aldıkları eğitimler için "Kapsayıcı Eğitim, Çokkültürlü Eğitim ve Sosyal Uyum" yanıtlarını vermişlerdir. Alınan eğitimler, farkındalık boyutunda anlamlı bir farklılık gösterirken bilgi ve beceri düzeyinde anlamlı farklılık göstermemesi eğitimlerin etkililikleri ve eksik niteliklerinden kaynaklı olabileceği sonucuna ulaşılabilir.

4.1.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarında özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları ölçeğinden farkındalık ve beceri boyutlarından yüksek puan almalarına karşın bilgi boyutundan ise farkındalık ve beceri boyutlarına göre düşük bir puan aldıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlikler konusunda sınırlı bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Bu sonuç doğrultusunda ilgili alan yazına bakıldığında benzer sonuçlar gösteren araştırmalara ulaşılmıştır (Polat, 2013; Cırık, 2014; Ekinci, 2019; Çapçı, 2020). Cırık (2014) ilkokul öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ölçeğinden elde ettiği puanlara göre ilkokul öğretmenlerinin çokkültürlü farkındalık düzeyleri oldukça yüksekken beceri ve bilgi boyutundan ortanın üzerinde puan aldıklarını ortaya

koymuştur. Bu konuda okul öncesi öğretmenleriyle araştırma yapan Çapçı (2020), okul öncesi öğretmenlerinin farkındalık puanlarını yüksek bulurken bilgi ve beceri boyutlarından aldıkları puanların daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Çapçı, bu doğrultuda araştırmasındaki öğretmenler için çokkültürlü eğitim konusunda eksik bilgi sahibi olduklarını ve becerilerini bilgi eksikliğinden dolayı sınıfa aktaramadıklarını ortaya koymuştur. Yukarıda verilen alan yazında yer alan mevcut araştırmalarda öğretmenlerin çokkültürlülük farkındalıklarının genel olarak yüksek bulunması öğretmenlerin farklı kültürlere özgü değer, davranış ve tutumları kabul ettiklerine işaret olarak kabul edilebilir. Ancak öğretmenlerin eğitim ortamlarını, çokkültürlülüğe göre organize etme, öğrencilerin kültürlerini sınıfa aktarmalarını sağlama ve kültürlerin entegrasyonuna yönelik araştırmalar yapma konusunda bilgi ve beceri düzeylerinin tam olarak yeterli olmadığı söylenebilir. Çokkültürlü sınıflarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlülük konusunda sınırlı bilgi sahibi olmaları farklı kültürlerden gelen bireylerle olan etkileşimlerini sınırlandırabilirken öğretmenlerin sınıflarında yapmaları gereken çokkültürlü eğitim uyarlamalarını da sınırlandırabilmektedir. Öğrenci etkileşimini, kültürel kaynaşmayı ve hem öğretmen hem de öğrenci başarısını olumsuz etkileyebilir. Bu olası durum ise öğretmen motivasyonuna olumsuz etkilerde bulunabilirken farklı kültürlerden olan öğrencilerin okula devamsızlık sebeplerinden biri olduğu da söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarında, özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının cinsiyete, eğitim durumlarına, mesleki hizmet süresine, görev yapılan şehire, çokkültürlülük ile ilgili eğitim alma durumlarına göre incelendiğinde farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Alan yazında araştırmanın bu sonuçları ile paralel sonuçlara ulaşılan mevcut araştırmalara ulaşılmıştır. Ateş (2017) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik algılarının cinsiyet, eğitim durumu, mesleki hizmet süresi ve yetişilen yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Özdemir (2018) tarafından yapılan araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin çokkültürlülüğe yönelik tutum ve yeterlik algılarının cinsiyet ve mesleki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Güner (2023) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik algı ve yeterliklerinde cinsiyet, eğitim durumu, yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı

bir farklılık tespit edilmemiştir. Marangoz (2014), araştırmasında çokkültürlü eğitim konusundaki algılarının cinsiyete ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koyarak bu araştırma ile paralel sonuçlara ulaşmıştır.

Bu sonuç doğrultusunda, alan yazında mevcut bazı araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığına rastlanmıştır. Çoban, Karaman ve Doğan (2010), araştırmalarında kadın öğretmenlerin kültürel farklılıklara göre duyarlılığını yüksek bulurken cinsel yönelim ve siyasi yönelim konularında kadınların daha yüksek duyarlık ve hoşgörü düzeyine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bulut (2015) okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmada çokkültürlülüğe yönelik tutumların cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılık kadın öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının daha pozitif yönlü olduğunu ortaya koymaktadır. Kaba (2019), sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmasında erkek öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Kaba, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının kültürel farkındalık düzeyinde mesleki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu farklılıklar ise 1-5 yıl arası kıdem sahibi öğretmenlerin kültürel farkındalık düzeylerinin, 6-10 ve 16-20 yıl arası kıdem sahibi olan öğretmenlerden yüksek olduğunu göstermektedir. Güner (2023), öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik algı ve yeterliklerinin mesleki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini saptamıştır. Güner, araştırmasında mesleki hizmet süresi arttıkça çokkültürlü yeterlik algılarının da benzer doğrultuda arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarında özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları görev yaptıkları eğitim ortamlarında farklı kültürlerden bireylerin bulunması durumuna göre incelendiğinde ölçeğin farkındalık alt boyutunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılık, görev yaptığı eğitim ortamlarında farklı kültürlerden bireyler bulunmayan öğretmenlerin lehinedir. Ölçeğin bilgi ve beceri boyutlarında öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Çapçı (2020), sınıflarında farklı kültürlerden öğrenciler bulunan öğretmenlerin, çokkültürlü yeterlik algılarının farkındalık, bilgi ve beceri düzeyinde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmada, sınıflarında farklı kültürlerden bireyler bulunmayan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının farkındalık boyutunda yüksek bulunması konuyla ilgili mevcut araştırmalar ile bir zıtlık oluşturmaktadır. Tez araştırmacısı bu araştırmada, eğitim ortamlarında farklı kültürlerden bireylerin bulunması durumuna göre araştırma sonuçlarının sınıflarında farklı kültürlerden bireyler bulunan öğretmenlerin lehine sonuçlanmasını beklerken tam tersi bir durum ile karşılaşmıştır. Bu durumun nedeni, araştırma örneklemindeki sınıflarında farklı kültürlerden bireyler bulunan öğretmenlerin çokkültürlü farkındalık düzeylerinin düşük olabileceği, çokkültürlülüğün mevcut olmadığı yerleşim yerlerinde yetişmiş olabilecekleri, çokkültürlülük ile ilgili eğitim almamış olabilecekleri veya eğitim alanların da yeterli ve verimli bir donanıma sahip olmayabilecekleri çıkarımı yapılabilir. Sınıflarında çokkültürlü ortam mevcut olan öğretmenlerin, farklı kültürlerle etkileşim kurma, farklı kültürlere mensup öğrencilerin derse katılımlarını sağlayabilme, farklı kültürlerden örnekler verebilme, farklı kültürlerden eğitim kaynakları kullanabilme ve çokkültürlü eğitim teknikleri konusunda belirli bir performansa sahip olmalarını beklemek olası bir durum olarak düşünülebilir.

Araştırma sonuçlarında, özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının yetişilen yerleşim yerine göre beceri boyutunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık göstermezken farkındalık ve bilgi boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Farkındalık boyutunda saptanan bu farklılık, büyük şehirde yetişen öğretmenlerin il ve ilçe merkezinde yetişen öğretmenlere göre çokkültürlülüğe yönelik farkındalık sahibi olma konusunda daha avantajlı olduklarını göstermektedir. Bilgi boyutunda saptanan farklılık ise büyük şehirde yetişen öğretmenlerin köy, ilçe ve il merkezinde yetişen öğretmenlere göre çokkültürlü bilgi birikimi konusunda avantajlı olduklarını göstermektedir. Bulunan bu farklılıklar büyük şehirlerde yetişen öğretmenlerin lehinedir. Bu durum büyük şehirlerde iş ve yaşam olanaklarının genellikle daha iyi olması algısından dolayı çokkültürlülüğün daha fazla görülmesinden kaynaklanabilir. Farklı kültürlerin bir arada bulunması ve kültürel etkileşimler büyük şehirlerde yetişen öğretmenlerin köy, ilçe ve il merkezlerinde yetişen öğretmenlere göre çokkültürlü farkındalık ve bilgilerini daha fazla arttırabilir.

4.1.3. Okul Yöneticilerinin ve Özel eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algıları Sonuçlarının Karşılaştırılması

Alan yazındaki mevcut araştırmalar arasından konusu bağlamında bu araştırma örneklemi ile benzerlik gösteren okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarını inceleyen Marangoz (2014), araştırmasında çalışılan kurumdaki pozisyonun çokkültürlü eğitime yönelik algıları etkilemediğini ortaya koyarak okul yöneticileri ve öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığa ulaşmamıştır. Paralel konular üzerinde yapılan bu araştırmada araştırmacı farklı sonuçlara ulaşmıştır. Bu araştırmada okul yöneticilerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Araştırma sonuçlarına göre özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde hem yöneticilerin hem öğretmenlerin ölçeğin tamamına yönelik aldıkları puanların yüksek oldukları belirlenmiştir. Hem yöneticilerin hem de özel eğitim öğretmenlerinin ölçeğin alt boyutlarında farkındalık ve beceri boyutlarından yüksek puanlar alırken bilgi boyutundan daha düşük puanlar aldıkları belirlenmiştir. Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları cinsiyet, eğitim durumu ve görev yapılan şehir değişkenlerine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

2. Araştırma sonuçlarına göre çokkültürlü yeterlik algıları; eğitim ortamlarında farklı kültürlerden bireylerin bulunması, yetişilen yerleşim yeri, mesleki hizmet süresi ve çokkültürlü eğitim ile ilgili eğitim alma durumlarına göre incelendiğinde okul yöneticileri ve özel eğitim öğretmenlerinin sonuçları birbirinden farklılaşmaktadır. Eğitim ortamlarında farklı kültürlerden bireylerin bulunması durumu okul yöneticilerinin Çokkültürlü yeterlik algıları (ÇKYA), üzerinde bir farklılaşma göstermezken özel eğitim öğretmenlerinin ÇKYA üzerinde anlamlı bir farklılaşma göstermiştir. Okul yöneticileri genellikle okulun idari işleri, evrak işleri ve işleyişi ile ilgili araştırmalar yapmaktadır. Kendi branşları doğrultusunda idari işlerden fırsat buldukları takdirde farklı sınıflara haftalık olarak en fazla 6 ders saatine girmektedirler. Özel eğitim öğretmenleri ise haftalık 30 ders saati olmak üzere öğrenciler ile branş dersleri dahil tüm derslere girmektedir. Bu doğrultuda eğitim ortamlarında farklı

kültürlerden bireylerin bulunması özel eğitim öğretmenleri için daha fazla farkındalık, bilgi ve beceri gerektirmektedir. Okul yöneticileri haftada yalnızca 40 dakikalık bir ders saatinde karşılaştığı farklı kültürlerle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri geliştirmek için zaman yaratamıyor olabilir veya buna ayrılacak vakti gerekli görmüyor olabilirler.

3. Yetişilen yerleşim yeri okul yöneticilerinin ÇKYA üzerinde anlamlı bir farklılık göstermezken özel eğitim öğretmenlerinin ÇKYA üzerinde anlamlı farklılıklara sebep olmuştur. Araştırma örneklemindeki okul yöneticileri ve özel eğitim öğretmenleri yetiştikleri yerleşim yerleri açısından çeşitlilik göstermektedir. Yetişilen yerleşim yerine göre okul yöneticilerinin ÇKYA farklılaşmazken özel eğitim öğretmenlerinin ÇKYA'nın farklılaşmasını öğretmenlerin eğitimde daha çok rol almaları ile ilişkilendirilebilir. Sınıfta tüm bilgi ve becerilerini öğrencilerle ile birinci elden uygulayan kişinin öğretmenler olduğunu göz önüne aldığımızda büyük şehirlerde yetişip farklı kültürel etkileşimler deneyimleyen öğretmenlerin çokkültürlü farkındalık ve bilgi boyutlarında farklılık göstermesi beklenen bir sonuçtur.

4. Çokkültürlü eğitim alma durumuna göre okul yöneticileri ve özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştırdığımızda okul yöneticilerinin ÇKYA anlamlı farklılıklar gösterirken öğretmenlerin ÇKYA farklılaşmamıştır. Araştırma verilerine bakıldığında çokkültürlü eğitim ile ilgili eğitim veya seminere katılım sağlayan öğretmen oranı tüm öğretmenlerin üçte biri kadardır. Öğretmenler seminerlere katılım için gerekli vakti bulamıyor veya eğitim içeriklerinin yüzeysel olmasından kaynaklı bu eğitimlere katılmayı tercih etmiyor olabilir.

5. Mesleki hizmet süresi değişkenine göre özel eğitim öğretmenlerinin ÇKYA farklılaşmazken okul yöneticilerinin ÇKYA'nın bilgi ve beceri boyutlarında farklılık göstermiştir. Bu durum okul yöneticilerinin insanlarla ve öğrencilerle kurduğu etkileşimlerin öğretmenlerin etkileşim derecesi ve yakınlığına göre daha sınırlı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenler öğrencilerle ve diğer meslektaşları ile iletişim ihtiyaçlarından dolayı veya mesleki deneyimleri paylaşma konusunda daha fazla diyalog halinde bulunabilirler. Bu durum öğrencilerle ve meslektaşlarla sık sık geliştiğinden ve durumların idare edilebilmesi için yapılan pratiklerle çokkültürlülüğe yönelik farkındalık gelişiyor olabilir. Farkındalık belirli gereklilikleri doğurarak öğretmenleri bilgi edinme sürecine sevk ediyor olabilir. Okul yöneticilerinde ise bu etkileşim durumu daha sınırlı olduğu için daha uzun süreye ihtiyaç duyuyor olabilirler.

Tüm bu sebeplerle mesleki hizmet süresi yüksek olan okul yöneticilerinin çokkültürlü yeterlik algıları mesleki hizmet süresi düşük okul yöneticilerine göre yüksek olabilir.

4.2. Öneriler

4.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin sınıflarında karşılaşabilecekleri kültürel çeşitliliğe kendilerini hazırlamış olmaları gerekmektedir.
- Çokkültürlülük ile ilgili eğitimlere katılım sağlamları gerekmektedir.
- Açılan hizmet içi eğitimler arasından kültürel çeşitlilik, etnik köken ve çokkültürlü eğitim ilgili seminerlere katılım sağlanmalıdır.
- Sınıflarında çokkültürlülük bulunan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulama ve uyarlamaları için araştırma yapmaları gerekmektedir.
- Öğretmenlerin, farklı kültüre mensup öğrencilerin derslere aktif katılımlarını sağlayabilmek için etkinlikler tasarlanmalı ve farklı kültürler üzerinden örnek verebilecek donanıma sahip olabilmek için çokkültürlülük konusunda bilgi okur yazarlığına sahip olmalıdır.

4.2.2. Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

- Okul yöneticilerinin çokkültürlü eğitim ile ilgili eğitim ve seminerlere katılımları sağlanmalıdır.
- Okul yöneticilerinin kültürel çeşitliliğe karşı duyarlı olmaları ve etkileşimlerde bu noktaya dikkat etmeleri gerekmektedir.
- Okul yöneticileri öğretmenlerin sınıflarında yaptığı çokkültürlü eğitim uygulama ve uyarlamaları konusunda yeterli farkındalık ve bilgi sahibi olabilmek için araştırmalar yapmalıdır.
- Okul yöneticilerinin okul bünyesindeki tüm eğitici ve destek personelin etkileşimlerinin ortak paydası olmalarından kaynaklı kültürel çeşitliliğe duyarlı ve yönlendirici tutumlar içerisinde olmaları gerekmektedir.

4.2.3. Araştırmacılara Öneriler

- Araştırma konusunda birikimli bir ilerleme sağlanabilmesi için; eğitim öğretimin tüm kademelerinde ve tüm branşlardaki öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının belirlenmesi gerekmektedir.
- Türkiye'deki bölgesel kültürel çeşitlilik sebebiyle öğretmenlerin karşılaştıkları farklı kültürler de göz önüne alınarak farklı coğrafyalarda da araştırmaların yapılması gerekmektedir.
- Kurum içi etkileşimler göz önünde bulundurularak araştırmalar, okul genelini kapsayacak şekilde tüm eğitici ve destek personelin katılımını sağlayacak şekilde gerçekleştirilmelidir.
- Çokkültürlü eğitim programları oluşturmasına yönelik araştırmaların yapılması çokkültürlü eğitim ortamlarını daha iyi bir hale getirebileceği için buna ağırlık verilmelidir.
- Mevcut çokkültürlü eğitim kurs ve seminerlerinin içeriklerinin şekillendirilerek etkin kılınabilmesi için öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları çokkültürlü eğitim uygulama ve uyarlamalarının neler olduğunu betimleyecek araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Alsancak, F. ve Kutlu, İ. (2020). Çifte mağduriyetin özneleri olarak engelli mültecilere ilişkin bir inceleme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 15*(2), 590-598. https://doi.org/10.48145/gopsbad.772049

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2022). Engelli ve yaşlı istatistik bülteni. https://www.aile.gov.tr/media/98625/eyhgm_istatistik_bulteni_ocak_2022.pdf

Altaş, N. (2003). *Çokkültürlülük ve din eğitimi* (1.Baskı). Nobel.

Anderson, N. B. (2000). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. *American Psychologist, 58*(5), 377-402

Arslan, A. ve Çalmaşur, H. (2018). Okul yöneticilerinin çokkültürlü eğitim tutumlarına ve demokratik tutumlarına ilişkin görüşleri: bir karma yöntem araştırması. *Journal of Computer and Education Research, 6*(12), 2148-2896

Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları* (1.Baskı). Nobel.

American Psychological Association (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists.* https://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines-archived.pdf

Banks, J. & Banks, C. (2007). *Multicultural education, perspective and issues.* John Wiley & Sons.

Banks. J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş* (H. Aydın, Çev.). Anı.

Başbay, A., ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim. 34*(152), 30-42.

Benett, C. (2018). *Comprehensive multicultural education: theory and practice*. Pearson.

Birleşmiş Milletler (1948). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/trk.pdf adresinden 06.11.2022

Bulut, M. (2015). *Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi[. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (32. Baskı). Pegem Akademi.

Calvot, T., & Merat, C. (2014). Hidden victims of the syrian crisis: disabled, ınjured and older refugees. *HelpAge International and Handicap International.* https://data2.unhcr.org/en/documents/details/40819.

Choi, S., & Mao, X. (2021). Teacher autonomy for improving teacher self-efficacy in multicultural classrooms: A cross-national study of professional development in multicultural education. *International Journal of Educational Research,* 105, 1-13.

Cırık, T. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi

Çapçı, S. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü eğitim uygulamaları* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi

Çapçı, S. ve Durmuşoğlu, M. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim 47*(211), 27-45.

Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik (2009). *T.C. Resmi Gazete.* https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220-1.htm

DeVellis, R. (2014). *Ölçek geliştirme.* (T. Totan, Çev.). Nobel.

Doytcheva, M. (2016). Çokkültürlülük (T. Akıncılar, Çev.). İletişim Yayınları.

Ekinci, Ö. (2019). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi* [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi

Ergin, A., Ergin, D. ve Fazlıoğlu, Y. (2021). Öğretim elemanlarının eğitimde çokkültürlülük tutumları. *Trakya Eğitim Dergisi, 12*(3), 1163-1174.

Ezer, A., Millet,S. & Patkin, D. (2006). Multicultural perspectives in the curricula of two colleges of education in Israel: "The curriculum is a cruel mirror of our society". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *12*(4), 391-40

Gerlings, J., Thijs, J. & Verkuyten, M. (2019). Preaching and practicing multicultural education: Predicting students' outgroup attitudes from perceived teacher norms and perceived teacher–classmate relations. *Journal of School Psychology, 75,* 89-103.

Giddens, A. (2020). *Siyaset, sosyoloji ve toplumsal teori* (T. Birkan, Çev.). Metis.

Göka, E. (2006). *İnsan kısım kısım: toplumlar, zihniyetler, kimlikler* (2.Baskı). Aşina Yayıncılık.

Günay, M. (2010). Çokkültürlülük gerçeği ve Türkiye. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 14*, 141-151.

Güner, E. G. (2023). *Fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik algı ve yeterliliklerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi

Hamurcu, H. ve Demirçelik, E. (2015). Çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim-öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 45*(207), 24-39

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2022). T.C. Millî eğitim bakanlığı hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü 2021-2022 eğitim-öğretim yılı verileri https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf adresinden 06.11.2022

İsmetoğlu, M. (2017). *Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ve iş yaşam kalitesine yönelik algıları* [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi | Anasayfa (yok.gov.tr)

Kaba, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile çok kültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/473274/yokAcikBilim_10288984.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

Kafa, E. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük kavramına ilişkin bilgi, beceri ve tutumları* [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi

Karadağ, C., A. (2015). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin çok kültürlülük yeterlikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Mardin-Van-Bitlis örneği).* [Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/703332

KONDA Araştırma ve Danışmanlık (2006). Toplumsal Yapı Araştırması. https://konda.com.tr/raporlar/1 adresinden 01.02.2022 adresinden 19.03.2023 tarihinde alınmıştır.

Kurtkan, A. (2000). *Türk Milleti'nin manevi değerleri.* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Kymlicka, W. (2012). *Çokkültürlü yurttaşlık: azınlık haklarının liberal teorisi* (A. Yılmaz, Çev.). Ayrıntı Yayınları.

Lu, C., Parkhouse, H., & Thomas, K. (2022). Measuring the multidimensionality of educators' approaches to diversity: Development of the in-service teacher

multicultural education model. *Teaching and Teacher Education*, *116*, https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103752

Marangoz, G. (2014). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı algısı* [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi

Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri. http://mevzuat.meb.gov.tr/mevzuat-detay/

Oral, B. ve Karataş, K. (2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(34), 431-44

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997). *T.C. Resmi Gazete.* https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/4.5.573.pdf

Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük uygulaması olarak Kanada çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi, 7*(1), 55-69.

Parekh, B. (2002). *Çok kültürlülüğü yeniden düşünmek.* (B. Tanrıseven, Çev.). Phoenix.

Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 42, 334-343

Saygılı, G. (2019). Gençlerin çokkültürlü yeterlik algıları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 24*(2), 277-288.

Somersan, S. (2004). *Sosyal bilimlerde etnisite ve ırk.* İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Şahin, H. (2020). Tarihsel bir olgu olarak kültür, çokkültürlülük ve hoşgörü. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 7*(3), 1969-1984.

Şener, C. (2006). *Türkiye'de Yaşayan Etnik ve Dinsel Gruplar* (1. Baskı). Etik Yayınları.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013) *Using Multivariate Statistics* (6. Baskı). Boston.

Tanrıkulu, F. (2018). Suriye krizi sonrası Türkiye'deki sığınmacıların ve göçmenlerin eğitimi: geçmiş, bugün ve gelecek perspektifleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(3), 2585-2604.

Taştekin, E., Bozkurt, Ş., İzoğlu, A., Güngör, İ., Uslu, A. ve Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi 2*(1),1-18

Türk Dil Kurumu (2019). Türk dil kurumu sözlükleri. https://sozluk.gov.tr adresinden 21.04.2023 tarihinde edinilmiştir.

Tomlinson, J. (2013). *Küreselleşme ve kültür* (A. Eker, Çev.). Ayrıntı Yayınları.

Türkiye İstatistik Kurumu (2020). Uluslararası göç istatistikleri. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararasi-Goc-Istatistikleri-2019

Uygur, N. (2013). *Kültür kuramı* (9.Baskı). Yapı Kredi Yayınları.

Vallone, F., Dell'Aquila, E., Dolce, P., Marocco, D. & Zurlo, M. (2022). Teachers' multicultural personality traits as predictors of intercultural conflict management styles: Evidence from five European countries. *International Journal of Intercultural Relations,* 87, 51-64.

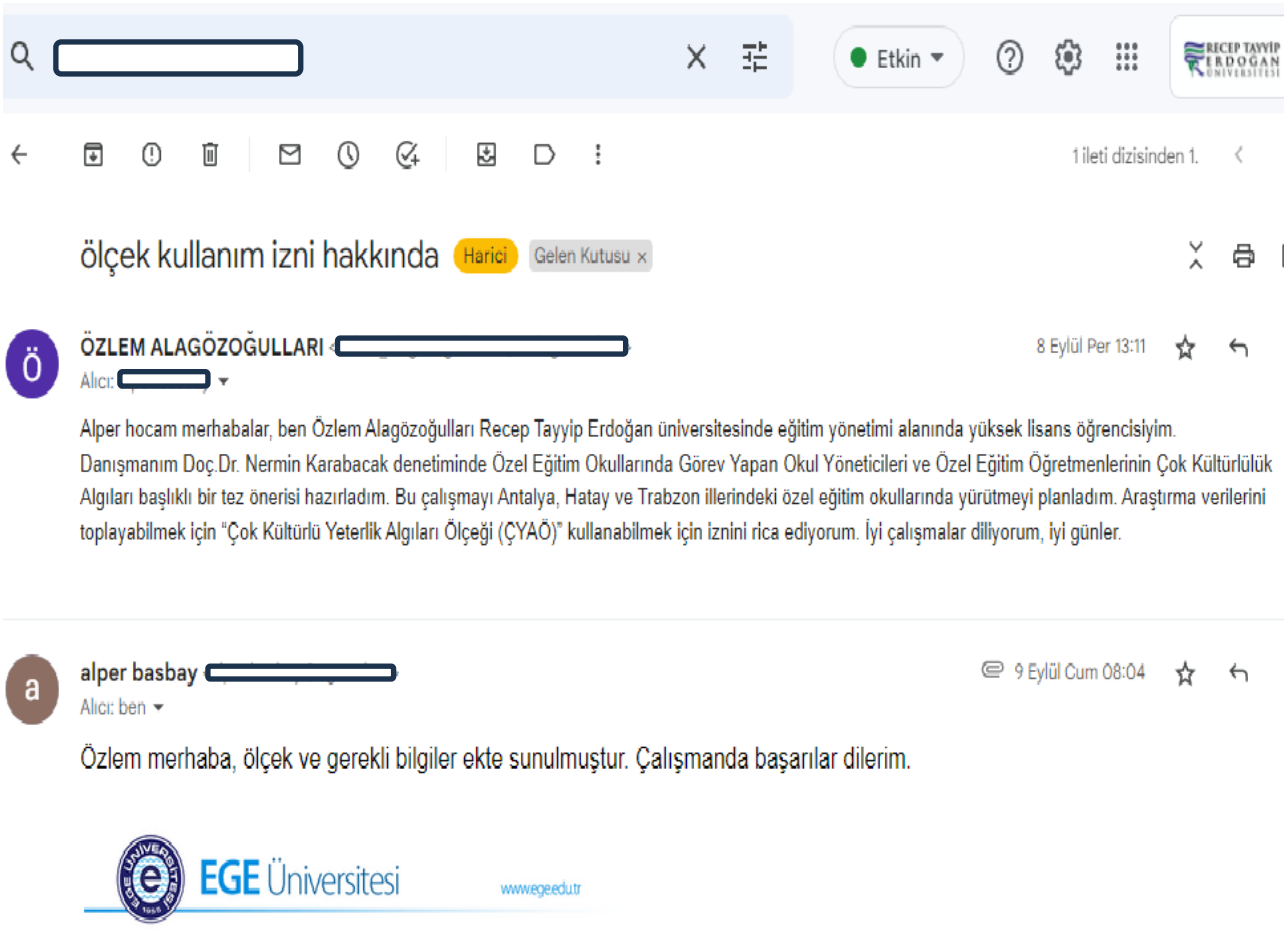
Vervaet, R., Houte, M. & Stevens, P. (2018). Multicultural school leadership, multicultural teacher culture and the ethnic prejudice of Flemish pupils. *Teaching and Teacher Education, 76,* 68-77.

Williams, R. (1975). *Culture and society: 1780-1950* (U. Kocabaşoğlu, Çev.) İletişim.

Yüksel, A. (2018). *Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının küresel vatandaşlık algıları üzerine etkisi ve kültürel zekânın bu ilişki üzerindeki aracı etkisinin belirlenmesi* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi | Anasayfa (yok.gov.tr)

EKLER

Ek-1 Ölçek Kullanım İzni



ölçek kullanım izni hakkında Harici Gelen Kutusu ×

1 ileti dizisinden 1.

ÖZLEM ALAGÖZOĞULLARI <[redacted]> 8 Eylül Per 13:11

Alıcı: [redacted]

Alper hocam merhabalar, ben Özlem Alagözoğulları Recep Tayyip Erdoğan üniversitesinde eğitim yönetimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanım Doç.Dr. Nermin Karabacak denetiminde Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticileri ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çok Kültürlülük Algıları başlıklı bir tez önerisi hazırladım. Bu çalışmayı Antalya, Hatay ve Trabzon illerindeki özel eğitim okullarında yürütmeyi planladım. Araştırma verilerini toplayabilmek için "Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇYAÖ)" kullanabilmek için iznini rica ediyorum. İyi çalışmalar diliyorum, iyi günler.

alper basbay [redacted] 9 Eylül Cum 08:04

Alıcı: ben

Özlem merhaba, ölçek ve gerekli bilgiler ekte sunulmuştur. Çalışmanda başarılar dilerim.

EGE Üniversitesi www.ege.edu.tr

Ek-2 Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

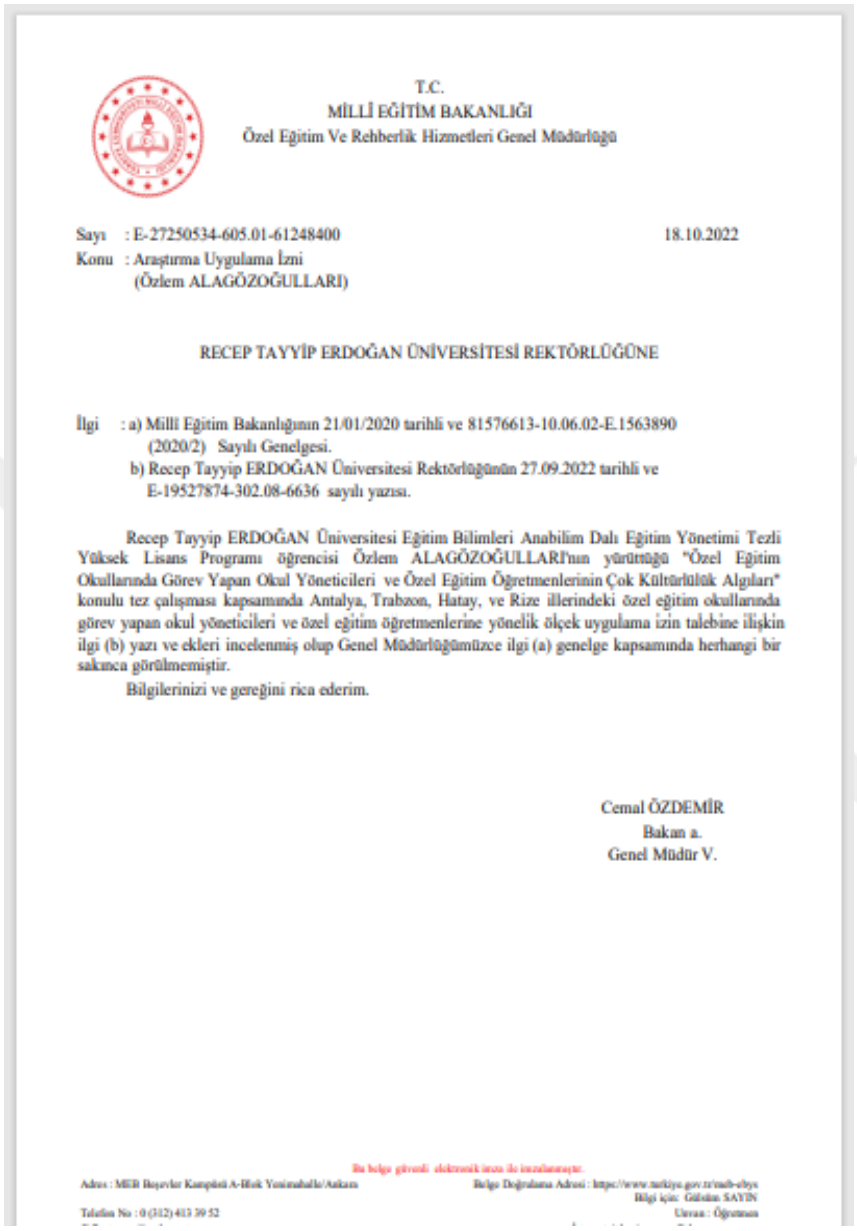
No	Demografik Bilgi Formu	Yanıtlar
1.	Çalıştığınız okulun bulunduğu şehir	
2.	Cinsiyetiniz	☐ Kadın ☐ Erkek
3.	Göreviniz	☐Öğretmen ☐ Yönetici
4.	Eğitim durumunuz	☐ Lisans ☐Yükseklisans/devam ☐Doktora/devam
5.	Mesleki kıdeminiz	☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐11-15 ☐ 16-20 ☐ 21-25 ☐26-30 ☐ 31ve üzeri
6.	Anadiliniz	☐ Türkçe ☐ Kürtçe ☐ Zazaca ☐ Lazca ☐ Arapça ☐Diğer
7.	Doğduğunuz/yetiştiğiniz yerleşim yeri	☐ Köy ☐ İlçe Merkezi ☐ İl Merkezi ☐ Büyükşehir İl Merkezi
8.	Çokkültürlü eğitime yönelik hizmet içi eğitim aldınız mı?	☐ Evet ☐ Hayır
9.	Yanıtınız evet ise aldığınız eğitimleri yazınız	
10.	Çalıştığınız okulda/sınıfta farklı kültürlerden bireyler bulunuyor mu?	☐ Evet ☐ Hayır
11.	Bildiğiniz ikinci dil var mı? Belirtiniz	☐ Evet ☐ Hayır İkinci diliniz:……
12.	İkinci dilinizi aktif kullanıyor musunuz?	☐ Evet ☐ Hayır
13.	Ailenizde özel gereksinimli birey var mı?	☐ Evet ☐ Hayır
14.	Varsa yakınlık derecesi nedir ve kaç kişi var?	

Ek- 3 Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği

ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARI ÖLÇEĞİ (ÇYAÖ)

Değerli Öğretmenim, Aşağıda öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanan bir ölçek bulunmaktadır. Ölçeğin toplam cevaplama süresi yaklaşık 20 dakikadır. Araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederiz.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Farklı kültürlere has davranış, değer ve tutumları yadırgarım.	□	□	□	□	□
2. Farklı kültürlere mensup öğrencilerle iletişim halinde olmanın rahatsızlık verdiğini düşünürüm.	□	□	□	□	□
3. Öğrenme ve öğretme sürecini farklı kültürleri içerecek yapıda oluşturmaya özen gösteririm.	□	□	□	□	□
4. Her kültürün, korunması gereken bir saygınlığı olduğuna inanırım.	□	□	□	□	□
5. Sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını engellerim.	□	□	□	□	□
6. Yeni bilgileri öğrencilerimin kültürel özelliklerini dikkate alarak sunarım.	□	□	□	□	□
7. Öğrencilerimi derste kendi kültürlerinden örnekler vermeleri için cesaretlendiririm.	□	□	□	□	□
8. Her kültürün kendini geliştirebilmesi için desteklenmesi gerekliliğine inanırım.	□	□	□	□	□
9. Etnik farklılıkların dile getirilmesinden rahatsızlık duyarım.	□	□	□	□	□
10. Farklı cinsel tercihlere hoşgörülü davranılması gerektiğini düşünürüm.	□	□	□	□	□
11. Sınıf ortamında farklı ideolojik görüşlerin dile getirilmesini engellerim.	□	□	□	□	□
12. Bireylerin farklı inançlara sahip olmasını garipserim.	□	□	□	□	□
13. Benzer kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamında ders vermeyi tercih ederim.	□	□	□	□	□
14. Farklı kültürlerin yaşatılması görüşünün altında art niyet ararım.	□	□	□	□	□
15. Bizi değerli yapanın farklılıklarımız olduğuna inanırım.	□	□	□	□	□
16. Çokkültürlü eğitim ortamının oluşturulmasının toplumun parçalanmasına neden olacağına inanırım.	□	□	□	□	□
17. Eğitim ortamında kültürel farklılıkları dikkate alan programları desteklerim.	□	□	□	□	□
18. Farklı kültürleri tanımanın, farklı seçenekleri görmeye yardımcı olduğuna inanırım.	□	□	□	□	□
19. Ders işlerken örneklerimi farklı kültürlere yönelik vermeye özen gösteririm.	□	□	□	□	□
20. Değer, inanç veya yaşam biçimindeki çeşitliliğin, insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğuna inanırım.	□	□	□	□	□
21. Bireylerin inançlarını seçme konusunda özgür olması gerektiğine inanırım.	□	□	□	□	□
22. Grup çalışmalarında farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte çalışmalarını desteklerim.	□	□	□	□	□
23. Farklı etnik kökene sahip öğrencilerimin düşüncelerini ifade etmeleri için ortam yaratırım.	□	□	□	□	□
24. Her kültürün kendi değer ve normlarına göre değerlendirilmesi gerektiğine inanırım.	□	□	□	□	□
25. Kendi kültürel geçmişimi sorgularım.	□	□	□	□	□
26. Çok kültürlü bir eğitim ortamını desteklerim.	□	□	□	□	□
27. Öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm.	□	□	□	□	□
28. İçinde bulunduğum grubun kültürel dinamiklerini öğrenmeye özen gösteririm.	□	□	□	□	□
29. Öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibiyim.	□	□	□	□	□
30. Farklı cinsel yönelimler konusunda bilgi sahibiyim.	□	□	□	□	□
31. Derslerimde öğrencilerimin değer yargılarını dikkate almaya çalışırım.	□	□	□	□	□
32. Türkiye'deki etnik kökenler hakkında bilgi sahibiyim.	□	□	□	□	□
33. Öğrencilerin kendi kültürel değerlerini sınıf ortamına taşımalarını sağlarım.	□	□	□	□	□
34. Sınıf ortamında kendi kültürel kimliğimi öğrencilerimle paylaşmaktan kaçınırım.	□	□	□	□	□
35. Farklı kültürleri tanımak için araştırmalar yaparım.	□	□	□	□	□
36. Kültürel kökenim hakkında bilgi sahibiyim.	□	□	□	□	□
37. Farklı kültürlere mensup öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini bilirim.	□	□	□	□	□
38. Öğrencilerimin kültürleri hakkında bilgi sahibi olarak öğretimi yeniden tasarlarım.	□	□	□	□	□
39. Farklı dini inançlar hakkında bilgi sahibiyim.	□	□	□	□	□
40. Farklı ideolojik görüşlerin temel dayanaklarını araştırırım.	□	□	□	□	□
41. Öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altındaki nedenleri araştırırım.	□	□	□	□	□

Ek-4 MEB Uygulama Onay Bildirimi



T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : E-27250534-605.01-61248400 18.10.2022
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Özlem ALAGÖZOĞULLARI)

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) Sayılı Genelgesi.
b) Recep Tayyip ERDOĞAN Üniversitesi Rektörlüğünün 27.09.2022 tarihli ve E-19527874-302.08-6636 sayılı yazısı.

Recep Tayyip ERDOĞAN Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Özlem ALAGÖZOĞULLARI'nın yürüttüğü "Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticileri ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çok Kültürlülük Algıları" konulu tez çalışması kapsamında Antalya, Trabzon, Hatay, ve Rize illerindeki özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve özel eğitim öğretmenlerine yönelik ölçek uygulama izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri incelenmiş olup Genel Müdürlüğümüzce ilgi (a) genelge kapsamında herhangi bir sakınca görülmemiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Cemal ÖZDEMİR
Bakan a.
Genel Müdür V.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : MEB Başevler Kampüsü A-Blok Yenimahalle/Ankara Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Gülsüm SAYİN
Telefon No : 0 (312) 413 39 52 Unvan : Öğretmen

Ek-5 Gönüllü Katılım Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, "Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticileri ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çok Kültürlülük Algıları" adıyla Özlem Alagözoğulları tarafından Ekim 2022- Nisan 2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve özel eğitim öğretmenlerinin çok kültürlülük algılarını belirleyebilmek.

Araştırmanın Nedeni: (_) Bilimsel araştırma (X) Tez çalışması

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı' nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Özlem ALAGÖZOĞULLARI

İletişim Bilgileri [redacted]

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

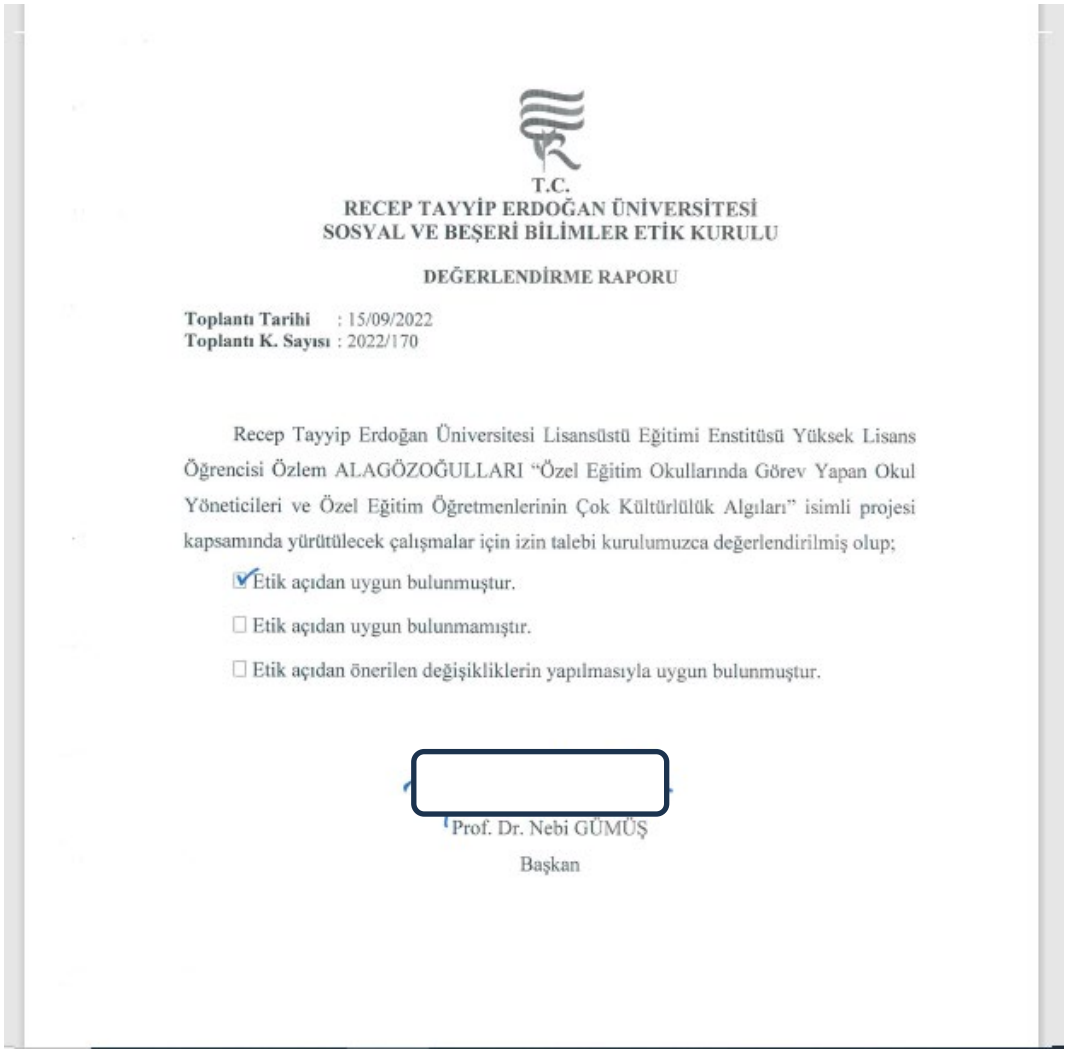
…/…../……

İsim-Soyisim

Katılımcı Adı-Soyadı:

Telefon Numarası:

ETİK KURUL KARARI



T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 15/09/2022
Toplantı K. Sayısı : 2022/170

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitimi Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Özlem ALAGÖZOĞULLARI "Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticileri ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çok Kültürlülük Algıları" isimli projesi kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

☑ Etik açıdan uygun bulunmuştur.

☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.

☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Nebi GÜMÜŞ
Başkan